



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

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

**Inspectorul școlar ca promotor al reformelor și Pedagogiei inovative în
sistemele educaționale ale secolului XXI**

Coordonator,
Prof. Univ. Dr. Chiș Vasile

Student doctorand,
Bat-Ami Legmann

Cluj-Napoca
2019

CUPRINS

INTRODUCERE -----	1
CAPITOLUL I: ROLUL INSPECTORULUI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT -----	4
I.1 Rolul inspectorului -----	4
I.2 Inspectorii școlari în România -----	5
I.3 Sistemul educațional în Israel-----	5
I.4 Situația inspectorilor școlari în Israel-----	5
CAPITOLUL II: REFORME ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT -----	7
II.1 Reforme educaționale-----	7
II.2 Reformele educaționale din Israel din ultimul deceniu -----	7
II.3 Rolul inspectorului școlar în reformele educaționale-----	8
CAPITOLUL III: INOVAȚIA ÎN EDUCAȚIE -----	9
III.1 Pedagogie orientată spre viitor -----	10
III.2 Cadrul conceptual -----	10
CAPITOLUL IV: DESIGNUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII -----	13
IV.1 Paradigma cercetării – Metode mixte de cercetare-----	13
IV.2 Cercetarea calitativă -----	13
IV.3 Cercetarea cantitativă-----	13
IV.4 Studiul de caz -----	14
IV.5 Designul cercetării -----	14
IV.6 Populația cercetării și eșantionarea -----	15
IV.7 Metoda de eșantionare: reprezentativitatea eșantionului-----	16
IV.7.1 Profilul populației investigate -----	17
CAPITOLUL V: REZULTATE ALE CERCETĂRII -----	18
V.1 Rezultate privind prima întrebare de cercetare-----	18
V.2 Rezultate privind a doua întrebare de cercetare-----	19
V.3 Rezultate ale cercetării cantitative -----	19
V.4 Integrarea rezultatelor cercetării -----	21
CAPITOLUL VI: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI -----	22
VI.1 Concluzii conceptuale -----	22
VI.2 Implicații practice -----	25

VI.3 Recomandări-----	27
VI.4 Contribuțiile cercetării la expansiunea cunoașterii-----	28
VI.4.1 Contribuții metodologice-----	28
VI.4.2 Contribuții teoretice-----	28
VI.4.3 Implicații practice ale cercetării-----	29
VI.4.4 Direcții de cercetare viitoare-----	29
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE-----	30

LISTA FIGURILOR

Figura 1.III: Cadrul conceptual (contribuție originală)-----	12
Figura 1.V: Comparație între grupul inspectorilor școlari și grupul directorilor școlari-----	19
Figura 2.V: Timpul (exprimat în procente) dedicat diverselor sarcini educaționale de către participanții din cele două grupuri: directorii, respectiv inspectorii școlari-----	20
Figura 1.VI: Modalitatea de derulare a reformei educaționale în prezent (contribuție originală)-----	23
Figura 2.VI: Propunerea unui model de organizare a reformei educaționale (contribuție originală)-----	24
Figura 3.VI: Evoluția pregătirii inspectorilor școlari în sistemul școlar israelian și propunerea unui noi model de pregătire (contribuție originală)-----	26
Figura 4.VI: Domenii ale funcției de inspector în sistemul școlar israelian și propunere de extindere (contribuție originală)-----	27

LISTA TABELELOR

Tabel 1.IV: Designul și metodologia cercetării-----	15
Tabel 2.IV: Profilul populației investigate-----	17-18

INTRODUCERE

Contextul cercetării

Sistemele de învățământ din întreaga lume se confruntă cu întrebări critice privind modul în care școlile pregătesc cetățenii pentru o integrare optimă într-o societate dinamică (OECD, 2018). Conform unui citat celebru, nu putem soluționa problemele noastre folosind aceeași gândire pe care am folosit-o când le-am creat. Acest citat întruchipează o parte din dificultatea de adaptare a sistemelor de învățământ la cerințele secolului XXI. Una dintre principalele provocări întâmpinate de instituțiile de învățământ în pregătirea generației viitoare constă în faptul că viitorul este neclar și necunoscut (Partovi, 2018). O analiză desfășurată de Institutul McKinsey a arătat că dintr-un total de 750 de ocupații identificate în 2017, 51% vor fi cel mai probabil automatizate până în anul 2055. Acest lucru nu implică neapărat creșterea în masă a ratei șomajului, deoarece va exista o extindere și diversificare a ocupațiilor, dar indică în mod sigur necesitatea unei formări diferite de cea existentă astăzi (McKinsey Global Institute, 2017).

Dezvoltarea sistemului de învățământ reprezintă o provocare complexă. Sistemul de învățământ are responsabilitatea de a pregăti studenții pentru traiul în anii 2040 (și perioada ulterioară), dar totodată lipsește o imagine clară a abilităților necesare unui trai bun în acel context.

Decalajul dintre pregătire și cerințele de mediu se manifestă puternic în școli, unde metodele de predare și programa, nu diferă semnificativ față de cele din anul 1918, exceptând introducerea orelor de tehnologie a informației și a comunicațiilor. Astăzi este evident, mai mult ca oricând, că școala trebuie să fie relevantă pentru educabili și totodată orientată spre cerințele viitorului.

Este necesar ca școala să se concentreze asupra încurajării dezvoltării abilităților de rezolvare a problemelor, gândirii creative, abilităților digitale și atitudinii de cooperare și colaborare. Cu toate acestea, în școli persistă tendința de promovare a memorării informațiilor, cu toate că informația a devenit accesibilă aproape tuturor, la simpla atingere a unui buton (Partovi, 2018).

Discrepanța evidentă dintre situația actuală a sistemului de învățământ și situația dezirabilă a declanșat promovarea schimbării și a reformelor educaționale în mai multe sisteme de învățământ din lume (Berkovich, 2017). Reformele se traduc într-o politică educațională care trebuie pusă în aplicare în școli, monitorizată și evaluată. În aceste situații, inspectorul școlar intervine și gestionează implementarea politicilor, colaborând cu directorii instituțiilor școlare (Ehren, Janssens. Brown, McNamara, O'Hara, Shevlin, 2017). Reformele educaționale se fundamentează pe principii ale pedagogiei inovatoare și plasează schimbarea în centrul procesului educațional (Kozma, 2003).

Prin intermediul acestei cercetări dorim să examinăm contribuția inspectorului școlar la implementarea reformelor educaționale în școli și promovarea pedagogiilor inovatoare. Importanța acestei cercetări decurge din contribuția pe care rezultatele sale ar putea să o aibă în construcția practică a proceselor de reformă educațională și promovarea pedagogiilor inovatoare relevante pentru o societate aflată în schimbare.

Obiectivele cercetării

1. Examinarea percepțiilor directorilor instituțiilor de învățământ și ale inspectorilor școlari cu privire la rolul inspectorului în promovarea și implementarea reformelor educaționale.
2. Examinarea rolului inspectorilor școlari ca lideri educaționali, promotori ai pedagogiei inovatoare în sistemul de învățământ.

Întrebări de cercetare

1. Care sunt percepțiile directorilor și inspectorilor școlari privind rolul inspectorului școlar în promovarea și implementarea reformelor educaționale?
2. Care este rolul inspectorului școlar ca lider pedagog și promotor al pedagogiei inovatoare în cadrul sistemului de învățământ?

Prima întrebare de cercetare urmărește să identifice răspunsuri prin utilizarea unor metode de cercetare calitativă - examinarea percepțiilor directorilor și inspectorilor școlari cu privire la rolul inspectorului școlar în implementarea reformelor educaționale.

A doua întrebare examinează atitudinile legate de integrarea și asimilarea pedagogiilor inovatoare în școli. Pentru identifica răspunsurile acestei întrebări au fost utilizate metode de cercetare cantitativă (chestionare)

Ipoteze de cercetare

Ipoteza 1. Directorii instituțiilor școlare vor percepe inspectorul școlar ca lider profesional în promovarea reformelor educaționale.

Ipoteza 2. Directorii instituțiilor școlare și inspectorii școlari vor percepe inspectorul ca lider în pedagogia inovatoare.

Poziția inspectorului școlar la principalele răscruci ale sistemului educațional poate avea un impact asupra extinderii perspectivelor directorilor instituțiilor școlare în ceea ce privește pedagogiile inovatoare, sprijinind astfel școlile să se adapteze la nevoile secolului XXI.

Variabilă dependentă

Variabila dependentă este inspectorul școlar ca promotor al reformelor educaționale și al pedagogiilor inovatoare în învățământul educațional.

Variabila independentă

Variabila independentă este pedagogia inovatoare ca reforma educațională.

Definirea problemei de cercetat

În Israel, definiția rolului de inspector școlar a fost actualizată ultima dată în anul 1996. Definiția se focalizează în principal asupra enunțării domeniilor de responsabilitate și sarcinilor inspectorului școlar și mai puțin asupra tratării esenței acestei poziții și a rolului complex pe care îl ocupă în cadrul sistemului de învățământ. O serie de lucrări științifice au evidențiat un impact semnificativ al activității inspectorului școlar, în special asupra realizărilor instituțiilor școlare (Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer, Huber, 2015). În plus, au fost dezvoltate o serie de modele ale inspecției (Bogler, 2014). De asemenea, există o literatură vastă care tratează reformele educaționale (Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer, Huber, 2015) și/sau inovația pedagogică în secolul XXI (Fullan, Foreword, & Barber, 2014; Serdyukov, 2017). Cu toate acestea, nu am reușit să identificăm cercetări ale rolului inspectorului școlar în

contextul celor două provocări principale ale sistemelor de învățământ în secolul XXI: proliferarea reformelor educaționale într-un ritm în creștere și nevoia de pedagogii inovatoare.

CAPITOLUL I: ROLUL INSPECTORULUI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

I.1 Rolul inspectorului

Inspekția școlară este practată în sisteme de învățământ din întreaga lume și constituie o practică pozitivă care contribuie la calitatea școlilor și a sistemelor de învățământ (Ehren & Visscher, 2006). Înainte de a analiza activitatea inspectorilor școlari, este necesar să clarificăm răspunsul următoarei întrebări: „Avem nevoie de inspectorii școlari și de ce?”. Într-o țară descentralizată, administrația locală definește guvernul central, dar într-o țară centralizată, reglementarea este efectuată direct (în timp ce în statul descentralizat există modele de reglementare indirect). Această diferență decurge din faptul că, în statul centralizat, guvernul central nu numai că determină politica, dar este responsabil și pentru punerea în aplicare. Prin urmare, mijloacele de control pe care le adoptă sunt birocratice-ierarhice, în timp ce, în situația descentralizată, există o diviziune structurală între factorii de decizie și operațiunile lor (Mitnick, 1980). Așadar, trăim într-o lume în care reglementarea și conformitatea sunt o mare parte din limbajul zilnic și obiectivul majorității sectoarelor (Ogilvy, Ryan, & Hall, 2017).

Educația este cheia unui viitor mai bun iar statul trebuie să ofere o educație de calitate înaltă cetățenilor săi (Ehren & Visscher, 2006). Responsabilitatea de a asigura buna funcționare a școlilor revine statului, iar condițiile necesare funcționării școlilor au fost stabilite în Prusia între 1750 și 1830. Această idee a fost profund înrădăcinată în mintea politicianilor, educatorilor și a părinților (Van Bruggen, 2010). Inspekțiile școlare reprezintă o modalitate de a asigura transpunerea cerințelor guvernamentale în procese adecvate în școli, în conformitate cu standardele de calitate specifice (Ehren, Altrichter, McNamara, & O'Hara, 2013).

I.2 Inspectorii școlari în România

În România Inspectoratele Școlare Județene implementează politica educațională națională. Sistemul românesc de învățământ este centralizat. Ministerul Educației Naționale stabilește politica, responsabilitățile și strategiile educaționale.

I.3 Sistemul educațional din Israel

Sistemul de învățământ din Israel este gestionat prin cooperarea dintre Ministerul Educației, Ministerul Finanțelor și autoritățile locale. Ministerul Educației stabilește politica educației, în special în școlile elementare și licee, deși liceele sunt sub responsabilitatea administrațiilor locale (OECD, 2014). Complexitatea societății israeliene se reflectă și în sistemul de învățământ al țării. Eterogenitatea sistemului de învățământ este exprimată la diferite niveluri în structura și bugetul sistemului, precum și în existența mai multor tipuri de instituții de învățământ adaptate nevoilor diferitelor sectoare. Învățământul este structurat în funcție de cinci secțiuni principale: vârstă (nivel educațional), statut juridic, instituție de învățământ, tip de inspecție și sector (Worgen & Fidelman, 2009).

I.4 Situația inspectorilor școlari în Israel

Inspecția școlară israeliană se bazează pe sistemul de învățământ britanic, care a fost stabilit în perioada mandatului britanic în Israel, în anii 1917-1948 (Yaacov & Schmida, 2005). Pentru a înțelege structura rolului și funcțiile inspectorilor școlari este necesar să recunoaștem rădăcinile sistemului de învățământ israelian.

Rolul principal al inspectorilor Majestății Sale (H.M.I), după cum au fost numiți în sistemul de învățământ britanic, a fost să sprijine organele de conducere a școlii, să ofere îndrumări și sfaturi. Fiecare sector, arab și evreiesc, avea inspectori diferiți.

Odată cu înființarea statului Israel, nevoile noului stat au impus o modificare a definiției rolului de inspector. Rolul inspectorului școlar a fost implementat practic în sistemul de învățământ din Israel în 1956 și abia în 1969 a fost definit oficial (Ministry of Education, 2018). Personalul educațional s-a confruntat cu o serie de provocări, care au necesitat profesionalism, cum ar fi: multiculturalismul, prejudecățile sau problemele de absorbție. În primii ani, inspectorii școlari au fost în principal profesori experimentați, dar majoritatea nu dețineau o diplomă academică.

Funcția de inspector educațional a fost descrisă în anul 1956 în documentul State Education Regulations Inspectors, care includea zece domenii de responsabilitate precum monitorizarea condiției mobilierului, a echipamentului didactic și monitorizarea disciplinei. Acestea se alăturau domeniilor de responsabilitate pedagogică referitoare la metodele de predare, organizarea predării, formarea cadrelor didactice și evaluarea activității directorului și a profesorilor.

Obiectivele Departamentului de Supraveghere au fost, printre altele, evaluarea gradului de implementare a politicii Ministerului, examinarea performanțelor fiecărei instituții de învățământ conform indicatorilor stabiliți, asistarea instituțiilor de învățământ și a întregului sistem educațional în identificarea zonelor pentru îmbunătățire și promovarea avansării lor. Supravegherea (sau monitorizarea) era de asemenea destinată să asigure o utilizare eficientă și adecvată a fondurilor publice, de către instituțiile de învățământ (Ombudsman, 2017).

În 1996, legea a fost modificată. Modificările aduse au avut menirea de a actualiza rolul inspectorului școlar la cerințele societății aflate în schimbare. Redefinirea nu a avantajat rolul inspectorilor școlari, dimpotrivă, a mărit decalajul dintre lege și sarcinile atașate rolului. Definiția reînnoită a impus sarcini suplimentare inspectorului școlar și a îngreunat identificarea principalelor domenii de activitate. Pentru a concura pentru un post de inspector în învățământul primar, este obligatorie deținerea unei licențe de predare în școlile secundare. De asemenea pentru poziția de inspector în învățământul religios de stat, au fost stabilite cerințe adiționale specifice pentru educația specială și educația ultra-ortodoxă, (Ombudsman, 2017).

Ca răspuns la raportul publicat în 2017, Ministerul Educației a înființat în 2018 o nouă comisie a cărei sarcină a constat în examinarea rolului de inspector școlar. Printre recomandările elaborate de comisie s-au regăsit următoarele :

- Stabilirea unui prag maxim de 20 de școli arondate unui inspector școlar.
- Reducerea sarcinilor administrative.
- Crearea unei baze de date digitale pentru fiecare inspector.
- Particularizarea instrumentelor de evaluare la specificul școlilor.

Lista recomandărilor nu se limitează la cele expuse anterior. Se remarcă o tendință vizibilă de a concentra activitatea inspectorului școlar pe sprijinul pedagogic, în special pentru instituțiile școlare cu performanțe scăzute (Ministry of Education, 2018).

CAPITOLUL II: REFORME ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

II.1 Reforme educaționale

Reforma în sfera educației este definită ca un proces planificat de schimbare menit să atingă scopuri relaționate progresului (Wideen, 1995). Această definiție implică faptul că reformele sunt procese care se desfășoară vertical, de sus în jos. Un studiu realizat de Rand Corporation în 1978, pentru Departamentul de Educație al SUA, a examinat factorii determinanți ai succesului sau eșecului reformelor educaționale finanțate de guvern. Deși a trecut mult timp de la publicarea acestui studiu, concluziile sunt la fel de relevante astăzi ca atunci. Studiul a arătat că lipsa angajamentului din partea profesorilor în etapele inițiale ale reformei a fost asociată lipsei de angajament în etapele avansate ale implementării. Cu alte cuvinte, reformele impuse de sus nu au reușit să câștige încrederea profesorilor și, prin urmare, nu au avut succes. Cercetătorii au concluzionat că singura cale de acțiune care poate duce la schimbări în instituții este de a implementa programe care beneficiază de un sprijin larg, la diferite niveluri ale sistemului de învățământ (Berman & McLaughlin citat în Greenberg & Sorek, 2003).

II.2 Reformele educaționale din Israel din ultimul deceniu

OfekHadash - New Horizon

Ministrul Educației introdus pentru prima dată reforma OfekHadash la 24 martie 2008. Obiectivele reformei au fost, pe de o parte, îmbunătățirea statutului profesorului și, pe de altă parte, promovarea performanței elevilor. Reforma a vizat școlile primare și gimnaziale. Principalele sale obiective au fost:

- Îmbunătățirea statutului și a salariilor personalului didactic.
- Schimbarea structurii funcției didactice: ore de predare, activități cu grupuri de până la cinci elevi și ore pentru pregătirea profesorilor.
- Îmbunătățirea spațiilor de învățare ale elevilor și a mediului de lucru pentru profesori.
- Promovarea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice (Azulay, Ashkenazi, Gabrielov, Levi-Mazloum, & Dov, 2013).

II.3 Rolul inspectorului școlar în reformele educaționale

În ultimul deceniu, odată cu globalizarea a crescut conștientizarea importanței calității educației pentru avansarea proceselor economice și sociale ale unei țări (Altrichter, H., & Maag Merki, K. citat în Ehren, Altrichter, McNamara, O’Hara, 2013). O serie de studii au examinat cadrele de reformă educațională sau rolul directorilor și al profesorilor ca actori cheie în succesul sau eșecul reformelor. De asemenea, există studii privind impactul inspectorului școlar asupra realizărilor instituțiilor școlare (Hall, 2016, Ogilvy et al., 2017, Gustafsson J., Ehren, M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O’Hara, J., 2015) .

Una dintre provocările care caracterizează educația în secolul XXI este ritmul accelerat al schimbărilor din aproape fiecare domeniu al vieții (Eisenberg & Zelivansky, 2018). Rolul inspectorului educațional în conducerea și implementarea reformelor educaționale în școli nu este clar delimitat (Gaziel, 2007). Unul dintre motivele care conduc la eșecul reformelor constă în lipsa instruirii inspectorilor școlari (Cooper, Fusarelli, Jackson, & Poster, 2002).

Lipsa unor programe de dezvoltare profesională privind implementarea reformelor și schimbărilor dedicate inspectorilor școlari implicați este remarcabilă. Una dintre componentele implementării cu succes a reformelor educaționale constă în comunicare eficientă dintre factorii de decizie din domeniul educației și cadrele didactice (Vidislavski, 2012).

În prezent, rolul inspectorilor educaționali este în dezbătut în multe țări. Unele reforme educaționale tratează în mod specific rolul inspectorului ca mijloc de influență a sistemelor de învățământ. În Statele Unite, rolul inspectorilor este să evalueze modul în care directorii școlari îndeplinesc obiectivele educaționale, iar prin aceasta, inspectorii educaționali corectează deficiențele structurale ca „manageri ai programelor de predare a leadershipului” (Saltzman, 2016, p.2). Această schimbare a fost adoptată ca urmare a înțelegerii faptului că directorii instituțiilor școlare au nevoie de susținere pentru a promova performanțe școlare înalte ale elevilor. Ideea de a crea un rol, cu scopul declarat de a sprijini directorii instituțiilor școlare să îmbunătățească calitatea predării în școlile pe care le gestionează, constituie un indicator puternic al abandonării abordării convenționale. Numărul inspectorilor a crescut, iar numărul școlilor de care sunt responsabili a scăzut, astfel încât inspectorii pot să asiste în mod adecvat instituțiile școlare (Saltzman, 2016).

În Marea Britanie a fost înființat Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills; Ofsted, 2011) pentru a optimiza funcționarea instituțiilor școlare și pentru a

adăuga transparență publică în ceea ce privește funcționarea și performanța sistemului educațional. Drept urmare, rolul inspectorului școlar a parcurs transformări majore. Odată cu această schimbare, responsabilitatea controlului departamentelor pentru pregătirea personalului educațional din cadrul universităților Britanice a migrat extern, de la Ministerul Educației la inspectorii educaționali Ofsted (Paz, 2014).

Într-unul dintre discursurile sale, un reprezentat al Ministerului Educației din Israel a declarat că reforma educațională este un proces foarte complex, al cărui succes sau eșec depinde de schimbarea atitudinilor (Cohen, 2011). Pentru ca schimbarea să fie acceptată și implementată, trebuie să se creeze un angajament în rândul membrilor echipei, iar angajamentul se consolidează printr-un proces de parteneriat. Mai mult, inspectorii sunt contribuitori importanți la procesul de implementare a reformelor sub diferite aspecte (Cohen, 2011).

Nevoia și potențialul inerent al schimbărilor din sistemul de învățământ este recunoscută și acceptată de factorii de decizie. Cu toate că modalitățile de abordare și mijloacele de implementare variază de la o țară la alta, sistemele de învățământ din diverse țări poziționează inspectorii școlari ca factori decisivi în aplicarea politicilor și a reformelor educaționale. Astfel, inovația pedagogică poate fi identificată ca o reformă manifestată la nivelul continentelor, țărilor, limbilor și a culturilor diferite. Prin acronimul VUCA – în limba română, volatil, incert, complex și ambiguu - Jackson & Schleicher (2018) descriu lumea care ne prezintă provocări și oportunități. Inovația în educație este o modalitate convingătoare de a face față acestor provocări (Jackson & Schleicher, 2018).

CAPITOLUL III: INOVAȚIA ÎN EDUCAȚIE

În ianuarie 2014, fostul Ministru al Educației în Israel a anunțat lansarea unui „program național pentru învățare semnificativă”, care urma să fie implementat începând cu anul școlar 2015. În cadrul unei conferințe de presă, Ministrul Educației a declarat că sistemul de învățământ israelian a decis să fie îndrăzneț și să facă pași spre progres, iar încrederea în sistem și disponibilitatea sa vor susține favorabil schimbarea. Secolul XXI ridică provocări care necesită o

schimbare completă a structurii, formei și obiectivelor învățării (Israeli Ministry of Education, 2014).

Această declarație nu era prima care enunța necesitatea schimbării. Cu patru ani mai devreme, Ministrul Educației a convocat Comitetul pentru educație al Knesset pentru o dezbatere privind pregătirea sistemului de învățământ pentru secolul XXI, accentuând necesitatea integrării tehnologiei computerizate (Vidislavski, Peled, & Pevsner, 2010).

III.1 Pedagogie orientată spre viitor

Schimbările dramatice din societate, economie, mediu și politică au un ritm accelerat. În această realitate, experiența trecută și prezentă nu pot oferi răspunsuri clare pentru un viitor incert. Pentru a oferi educație relevantă, este necesară explorarea tendințelor globale (OECD, 2019). O modalitate de a le explora poate fi reprezentată de utilizarea modelului de analiză STEEP, care acoperă domeniile societății, tehnologiei, economiei, mediului și politicii (Kyler, 2002). Este necesară obținerea unei „imagini de ansamblu” a tendințelor în ceea ce privește educația și capacitatea sa de influență (OECD, 2019). Utilizarea modelului inovativ de pedagogie a OECD presupune implicit considerarea următoarelor elemente - conținut și curriculum, domenii de evaluare, practici de învățare și predare, organizare, valori de leadership și drepturi - și ajută la integrarea analizei STEEP și a sistemului de învățământ (Israeli Ministry of Education, 2019).

III.2 Cadrul conceptual

Această cercetare investighează rolul inspectorului școlar în implementarea reformelor educaționale și a pedagogiei inovatoare în școli, în raport cu nevoile secolului XXI. Cercetarea se bazează pe asumția că inspectorul școlar realizează conexiunea dintre factorii de decizie și conducerea proceselor pedagogice (Ministry of Education, 2018).

Cercetarea a avut două întrebări principale de cercetare: 1) Care sunt percepțiile directorilor instituțiilor școlare și ale inspectorilor școlari cu privire la rolul inspectorului în promovarea și implementarea reformelor educaționale? și 2) Care este rolul inspectorului școlar ca lider pedagog și promotor al pedagogiei inovatoare în cadrul sistemului de învățământ?.

Cadrul conceptual prezintă principalele teorii și concepte de bază ale cercetării. Cercetarea s-a fundamentat pe teorii ale schimbării organizaționale, reformei educaționale,

conducerii pedagogice și teorii ale pedagogiei inovatoare. Conceptele de bază au fost derivate din diverse teorii.

- **Management și leadership în educație** - Percepția generală din sistemul de învățământ, susținută și de cercetări poziționează directorul școlii ca lider educațional a cărui conducere poate direcționa instituția de învățământ spre succes (Nir, 2017). În Israel, condiția de bază a rolului de inspector școlar este să sprijine directorii instituțiilor școlare prin urmare, inspectorul școlar este perceput ca un lider educațional (Ben-Asher, 2013).

- **Reformele educaționale**- Sistemul de învățământ servește ca mijloc de socializare în statul modern. Statul își asumă responsabilitatea de a-și educa cetățenii și de a crea o societate optimă (Ehren & Visscher, 2006). Scopul statului este de a oferi educație de calitate, relevantă pentru nevoile locale și globale. Aceștia sunt factorii care duc la reforme educaționale (Cuban, 1990).

- **Pedagogie inovatoare**- Provocările secolului XXI se reflectă în societate, în economie, în mass-media și în toate aspectele vieții noastre (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018). Există diverse definiții pentru conceptul de pedagogie inovatoare. Vidislavsky a definit inovația pedagogică drept redefinirea obiectivelor educației și a caracteristicilor educabilului (Vidislavski, 2000). Serdyukov (2017) a argumentat că inovația este un proces prin care societatea parcurge schimbări pozitive (Serdyukov, 2017). Conceptul de pedagogie inovatoare este utilizat pe scară largă, dar are definiții diferite (Bass, 2012).

- **Educația publică** - În paralel cu consolidarea modelului de stat modern, a devenit acceptată ideea conform căreia educația este cheia mobilității sociale și a unei societăți prospere (Ehren & Visscher, 2006). Responsabilitatea statului pentru educația publică s-a elaborat în Prusia între anii 1750 și 1830, asimilând ideea că este statul este responsabil pentru oferirea unei educații optime, tuturor cetățenilor săi (Van Bruggen, 2010). Ulterior, educația publică a devenit unul dintre cele mai semnificative fenomene ale secolului XX. Pe lângă creșterea numărului de școli publice, s-au dezvoltat diverse teorii sociale care promovau concepte și politici educaționale (Browning & Shimahara, 2018).

- **Factori de decizie**- Persoane care determină politicile unei organizații sau ale unui guvern (Dictionary, 1978a).

• **Opinia publică** - Convingerile pe care oamenii le au despre un anumit subiect (Dictionary, 1978b). Utilizarea acestui termen în această cercetare se referă la opinia publică ca un factor care influențează factorii de decizie în raport cu politicile și normele educaționale (Hattie, 2015).

• **Dorința de schimbare semnificativă**- Dorința de a lăsa o amprentă este atribuită mai ales funcționarilor aleși care, în timpul mandatului, încearcă să își pună amprenta asupra societății prin aducerea unor schimbări semnificative în sistemul de învățământ (Vidislavski, 2012).

• **Dirijarea unei agende**-Totalitatea problemelor din agenda alcătuită de funcționarii aleși, organizații și factori de decizie (Dictionary, 1978c).

Mai jos, Figura 1.III reprezintă poziția unică a inspectorului școlar, între diverși factori și interese. Rolul inspectorului școlar prezintă atât provocări cât și oportunități în: medierea și crearea relațiilor de lucru, realizarea unor parteneriate între diferite organisme, gestionarea presiunilor și tensiunilor generate de diferite părți, etc.

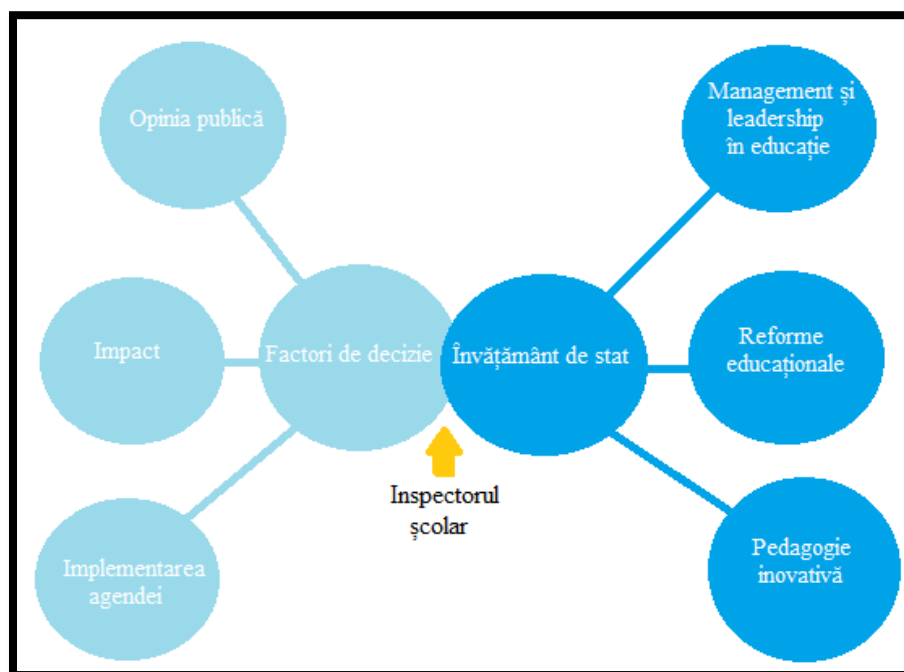


Figura 1.III: Cadrul conceptual (contribuție originală)

CAPITOLUL IV: DESIGNUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

IV.1 Paradigma cercetării – Metode mixte de cercetare

În cadrul acestei cercetări s-au utilizat metode mixte de cercetare (cantitative și calitative). Metodele mixte de cercetare sporesc înțelegerea unui fenomen investigat (Leavy, 2017). Cercetarea bazată pe aceste metode implică agregarea și integrarea datelor cantitative și calitative (Wilson & Creswell, 2009).

Utilizarea metodelor mixte de cercetare prezintă mai multe avantaje: (1) ne permite să comparăm date rezultatele cantitative și calitative; (2) reflectă punctul de vedere al participantului; (3) oferă flexibilitate metodologică (Wisdom & Creswell, 2013). Mai mult, metodele mixte oferă oportunitatea de a examina și de a cerceta o problemă din mai multe perspective (complementaritate) (Greene & Caracelli, 1997).

IV.2 Cercetarea calitativă

Timp de mai mulți ani, cercetarea științifică și instrumentele sale au dominat majoritatea domeniilor de cercetare, inclusive domeniile științelor umaniste și sociale. Conform acestui model acceptat, cercetătorii obișnuiau să utilizeze instrumente de măsurare obiective și alte metode care permiteau cuantificarea, numărarea și reconstituirea. Folosirea instrumentelor de cercetare științifică în educație a dus adesea la omiterea obținerii unei explicații aprofundate a fenomenelor relevante. Un astfel de exemplu este semnificația sintagmei „student mediu”. În ultimele decenii, această percepție s-a schimbat, iar cercetarea calitativă este considerată o metodă utilă (în domenii precum: antropologia, asistența medicală, psihologia și educația), care a contribuit la identificarea unor răspunsuri pentru întrebări relevante în diverse domenii (Shkedi, 2003).

IV.3 Cercetarea cantitativă

Cercetarea cantitativă se bazează pe teoriile empirice și pozitivistice ale cercetătorilor precum Comte, Dorkheim, Newton și Mill. Metodele de cercetare cantitativă cuprind metodele statistice și probabilistice. Cercetarea cantitativă facilitează cartografierea și predicția proceselor, fenomenelor și tiparelor. Metodele de cercetare cantitativă se bazează pe presupuneri empirice

fundamentale, mai specific pe o examinare a faptelor în realitatea obiectivă. Cercetarea cantitativă este formală și imparțială și permite generalizarea rezultatelor (Wilson & Creswell, 1996). Kaniel (1997) definește o serie de caracteristici ale cercetării cantitative, dintre care unele vor fi prezente pe scurt. Cercetarea cantitativă: rezultă din teoria structurată, ipotezele sunt derivate deductiv din teorie și alte studii, examinează un număr mic de variabile pe un eșantion numeros de subiecți și se concentrează mai mult pe produse (Kaniel, 1997a).

IV.4 Studiul de caz

Studiul de caz are diferite definiții. Flyvbjerg(2011) expune în lucrarea sa definiții care surprind variate caracteristici și aspecte ale studiului de caz, deși toate au o înțelegere comună a faptului că un studiu de caz permite învățarea, fie la nivel personal, fie organizațional, despre procesele care apar ca parte a evenimentului studiat (Yosifun, 2016). Pentru a realiza o distincție clară între studiul de caz și etnografia (care investighează fenomene din societatea umană, pe baza investigațiilor de teren) Silverman (2016), argumentează că studiul de caz reprezintă o cercetare limitată în loc și timp, înrădăcinată într-un context socio-cultural sau chiar fizic.

Flyvbjerg (2011) descrie patru caracteristici ale unui studiu de caz: (a) limitele cazului; (b) complexitatea, diversitatea și profunzimea cazului; (c) variabile de dezvoltare ancorate în timp și spațiu; și (d) relația cazului cu mediul în care își desfășoară activitatea (Flyvbjerg, 2011).

Yin (1984) descrie mai multe categorii ale studiilor de caz:

- Studiile de caz **exploratorii** sunt concepute pentru a investiga orice fenomen care servește ca punct de interes pentru cercetător.
- Studiile **descriptive** descriu fenomenele naturale care apar în datele în cauză.
- Studiile de caz **explicative** încearcă să explice fenomenele din datele colectate printr-o examinare strictă, atât la nivel de suprafață cât și la nivel profund (Yin, 1984).

IV.5 Designul cercetării

Tabelul 1.IV sumarizează designul și metodologia acestei cercetări.

Tabel 1.IV: Designul și metodologia cercetării

Scopuri	Obiective	Instrumente	Participanți	Analiza datelor
1	Cercetarea aprofundată a percepțiilor și dilemelor referitoare la rolul inspectorului școlar ca inițiator și promotor al pedagogiei inovatoare pentru sistemele de învățământ în contextual actual al globalizării.	Interviuri semi-structurate dezvoltate în special pentru acest studiu	10 inspectori școlari ai ciclului școlar primar 10 directori ai instituțiilor de învățământ primar 2 factori de decizie din domeniul educației	Analiza calitativă a conținutului pe categorii
2	Rolul inspectorului în implementarea reformei: „Școala de vacanță”	Studiu de caz - interviuri	10 inspectori școlari ai ciclului școlar primar 10 directori ai instituțiilor de învățământ primar	Analiza calitativă a conținutului pe categorii
3	Rolul inspectorului în implementarea reformei și a pedagogiei inovatoare.	Chestionare	42 inspectori școlari ai ciclului școlar primar 25 inspectori școlari	Analiză statistică

IV.6 Populația cercetării și eșantionarea

La această cercetare au participat factori de decizie din Ministerul Educației, inspectori școlari ai ciclului școlar primar și directori ai instituțiilor de învățământ primar. Această populație se raportează în mod direct la activitatea inspectorului școlar. Mai mult, interacțiunea

cu acești profesioniști modelează rolul inspectorului școlar, dincolo de orice definiție a postului (formulată oficial).

IV.7 Metoda de eșantionare: reprezentativitatea eșantionului

Stabilirea modalității de eșantionare permite cercetătorului să selecteze un eșantion de cazuri care să reflecte populația generală. Conform teoriei eșantionării în statistică, cercetătorii analizează datele colectate de la o populație de cercetare selectată și ulterior pot generaliza datele la populația pentru care eșantionul respectiv este reprezentativ (Yosifon & Shmyda, 2006).

Cercetarea urmărește să aplice practic rezultatele sale. Gama de generalizare cuprinde patru cercuri: populație, timp, evenimente și locuri. Pentru a realiza o generalizare corectă, cercetătorul trebuie să efectueze o eșantionare corespunzătoare a populației, a timpului, a evenimentelor și a locurilor. Eșantionarea corectă este reflectată în două caracteristici: metoda de eșantionare și dimensiunea (Kaniel, 1997b). În cercetarea cantitativă se eșantionează populația (McCrae & Pursell, 2016). În schimb, în cercetarea calitativă, eșantionarea implică un spațiu de cercetare mai larg. Studiile de caz, de exemplu, folosesc o mare varietate de date, precum evidențe, site-uri și documente (Charles, Ploeg & Mckibbon, 2015). Așadar, studiul de caz implică mai multe tehnici de eșantionare. Cercetătorul folosește eșantionarea intenționată. Patton (2015) argumentează că rațiunea și puterea eșantionării intenționate constau în selectarea unor exemple de date bogate, pentru un studiu aprofundat. Exemplele de date bogate sunt cele din care se poate afla o sumedenie de informații despre subiecte de importanță fundamentală pentru cercetare. Studiarea cazurilor abundente în informații oferă cunoștințe și înțelegere în profunzime (Patton, 2015).

În această cercetare, alcătuirea eșantionului de participanți din inspector și directori școlari facilitează aprofundarea subiectului de cercetare și permite extragerea/deducerea unei reguli generale din cazuri particulare.

IV.7.1 Profilul populației investigate

Există o serie de caracteristici care definesc rolul directorilor și inspectorilor școlari în Israel. Condițiile necesare pentru a depune candidatura pentru un post de manager școlar sunt:

-**Experiență în predare** - Experiență în predarea practică de cel puțin 5 ani în școlile primare și / sau elementare, în Israel.

- **Educație academică** - diplomă academică recunoscută, obținută într-o instituție de învățământ superior.

- **Educație pedagogică**- Certificat de predare (State Education Regulations, 2017).

Dincolo de aceste condiții de prag, un potențial candidat pentru poziția de inspector trebuie să demonstreze experiență în procesele de conducere și să posede experiență în diferite poziții ale instituției școlare.

Tabel 2.IV: Profilul populației investigate

Participant	Vârstă	Funcție/Rol		Ani de experiență
1	53	Fost Ministru al Educației		25
2	51	Director al Direcției de Educație Primară din Ministerul Educației		28
3	45	Conducerea școlii pentru inspector de la AvneyRosha' Institute		22
Participant	Vârstă	Funcție	Ani de experiență ca inspector	Funcție anterioară
1	59	Inspector școlar	16	Director școlar
2	58	Inspector școlar	10	Director școlar
3	60	Inspector școlar	12	Director școlar
4	52	Inspector școlar	10	Director școlar
5	47	Inspector școlar	4	Director școlar
6	53	Inspector școlar	10	Director școlar
7	55	Inspector școlar	10	Director școlar
8	45	Inspector	2	Director școlar

		școlar		
9	53	Inspector școlar	4	Director școlar
10	49	Inspector școlar	3	Director școlar
Participant	Vârsta	Funcție	Ani de experiență ca director școlar	Vechime în sistemul educațional
1	53	Director școlar	10	16
2	58	Director școlar	15	37
3	52	Director școlar	16	31
4	47	Director școlar	7	26
5	59	Director școlar	27	39
6	59	Director școlar	17	37
7	46	Director școlar	8	23
8	45	Director școlar	8	25
9	55	Director școlar	18	31
10	50	Director școlar	18	30

CAPITOLUL V: REZULTATE ALE CERCETĂRII

V.1 Rezultate privind prima întrebare de cercetare

1. Directorii școlari au considerat importantă coordonarea echipei educaționale și organizarea mediului școlar pentru optimizarea învățării. Prin dezvoltarea programelor pedagogice de calitate și evaluarea performanței instituției școlare per ansamblu se poate crea o cultură organizațională a perfecționării continue.

2. Directorii instituțiilor școlare au un rol esențial în obținerea informațiilor cu privire la reformele educaționale.
3. Directorii instituțiilor școlare au acordat o importanță ridicată climatului școlar, considerând esențială cultura organizațională a școlii pentru creșterea calității educației.

Examinarea răspunsurilor inspectorilor școlari participanți a evidențiat percepții similare cu cele ale directorilor școlari, summarize anterior.

1. Inspectorii școlari au considerat importantă implicarea educațională și cooperarea cu cadrele didactice pentru a iniția și menține procesul de creștere a calității educației în școli.
2. Rezultatele au arătat că inspectorii școlari utilizează evaluarea ca mijloc de îmbunătățire a predării.

V.2 Rezultate privind a doua întrebare de cercetare

Rezultatele obținute au sugerat că inspectorii școlari sunt percepuți ca lideri ai proceselor educaționale critice, în principal datorită cooperării lor cu cadrele didactice și datorită cunoștințelor lor privind reformele educaționale.

V.3 Rezultate ale cercetării cantitative

Care sunt percepțiile directorilor și inspectorilor școlari privind rolul inspectorului școlar în promovarea și implementarea reformelor educaționale?

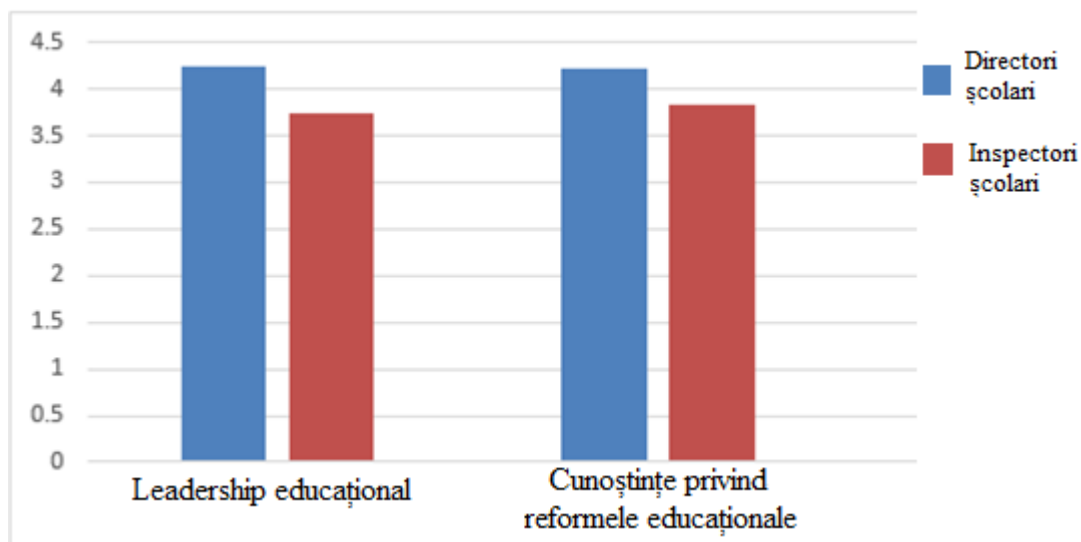


Figura 1.V: Comparație între grupul inspectorilor școlari și grupul directorilor școlari

Rezultatele statistice obținute în urma testării ipotezei cercetării:

Directorii școlari percep inspectorii școlari ca având cunoștințele necesare pentru a conduce o reformă educațională și abilitățile de leadership educațional necesare acestui proces.

Care este rolul inspectorului școlar ca lider pedagog și promotor al pedagogiei inovatoare în cadrul sistemului de învățământ?

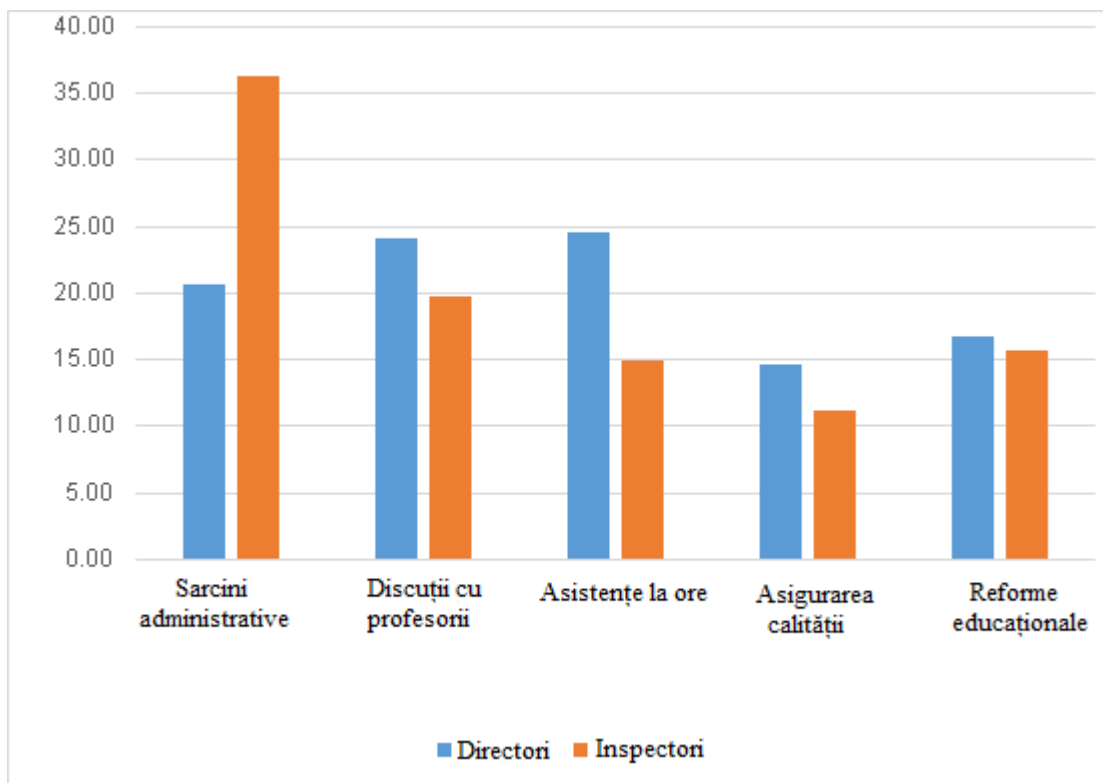


Figura 2.V: Timpul (exprimat în procente) dedicat diverselor sarcini educaționale de către participanții din cele două grupuri: directorii, respectiv inspectorii școlari

Rezultatele statistice obținute în urma testării ipotezei cercetării:

Atât directorii cât și inspectorii școlari desfășoară cu prevalență activități administrative. Timpul acordat activităților pedagogice este mai mic comparativ cu cel acordat activităților administrative.

V.4 Integrarea rezultatelor cercetării

1. Percepțiile directorilor și inspectorilor școlari cu privire la rolul inspectorilor școlari în promovarea și implementarea reformelor educaționale

- 1.1. Politicile îngreunează comunicarea directă dintre factorii de decizie și personalul din unitățile de învățământ.
- 1.2. Este necesară contribuția inspectorului pentru a facilita asimilarea reformelor educaționale.
- 1.3. Inspectorul școlar are un rol central în monitorizarea activităților derulate în școli. Inspectorul școlar are datoria de a se asigura că politica educațională reglementată la nivelul Ministerului Educației este implementată în instituțiile școlare.
- 1.4. Asumarea unei reforme educaționale presupune anunțarea unei schimbări a priorităților în sistemul de învățământ. Acest lucru presupune ca întreaga linie a personalului din sistemul de educație își va desfășura activitatea în acord cu noile priorități.
- 1.5. Multiplicitatea reformelor a creat un sentiment de lipsă de încredere în rândul directorilor și inspectorilor școlari care au considerat că motivele care fundamentează reformele nu sunt întotdeauna în interesul sistemului educațional și al elevilor săi.
- 1.6. Reformele sunt adesea însoțite de o serie de obiecții; este firesc, dat fiind faptul că oamenii adesea opun rezistenți în fața schimbării. Mai recent, o serie de directori școlari au adoptat o poziție nefavorabilă reformelor educaționale, fapt care îngreunează implementarea efectivă a reformelor în școli.

2. Rolul inspectorului școlar ca lider pedagogic ca promotor al pedagogiei inovatoare

- 2.1. Se poate concluziona că definiția pedagogiei inovatoare nu este lipsită de ambiguitate. În viziunea cadrelor didactice, inovația pedagogică este direct relaționată tehnologiei inovatoare.
- 2.2. Tehnologia a accelerat implementarea pedagogiilor inovatoare, dar pedagogia inovatoare nu este reprezentată în mod exclusiv de tehnologiile inovatoare.
- 2.3. Reformele pot avea loc pe verticală, de sus în jos sau în sens opus. Noile medii de învățare pot să constituie un catalizator al pedagogiei inovatoare, dar primate individual nu pot garanta existența acesteia.

- 2.4. Inovația pedagogică poate fi realizată independent de resurse, în anumite contexte.
- 2.5. Pregătirea profesională constituie o necesitate pentru introducerea cu succes a pedagogiei inovatoare în școli.
- 2.6. Inițiativele de pedagogie inovatoare ale profesorilor și directorilor școlari sunt susținute și încurajate.

CAPITOLUL VI: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

VI.1 Concluzii conceptuale

Concluzii conceptuale: Redefinirea rolului inspectorului școlar ca lider al pedagogiilor inovatoare pentru sistemul de învățământ din secolul XXI.

În baza rezultatelor obținute în această cercetare s-a conturat profilul inspectorului școlar ca un lider educațional cu un rol important atât în implementarea reformelor educaționale, cât și în implementarea pedagogiilor inovatoare. Rezultatele au evidențiat implicarea inspectorului școlar în agenda instituțiilor școlare, condusă de directori școlari, precum și rolul său în promovarea proceselor de învățare și predare desfășurate în școlile arondate.

Concluziile acestei cercetări indică necesitatea ca sistemele de învățământ din secolul XXI să actualizeze rolul inspectorului școlar și să identifice modalități de creștere a eficacității activității sale de monitorizare, îndrumare și control.

Mai jos, figura 1.VI ilustrează modalitatea de anunțare și implementare a reformelor educaționale, în Israel, în prezent. Conform rezultatelor obținute în această cercetare, până în prezent, reformele educaționale din Israel s-au implementat „de sus în jos”.

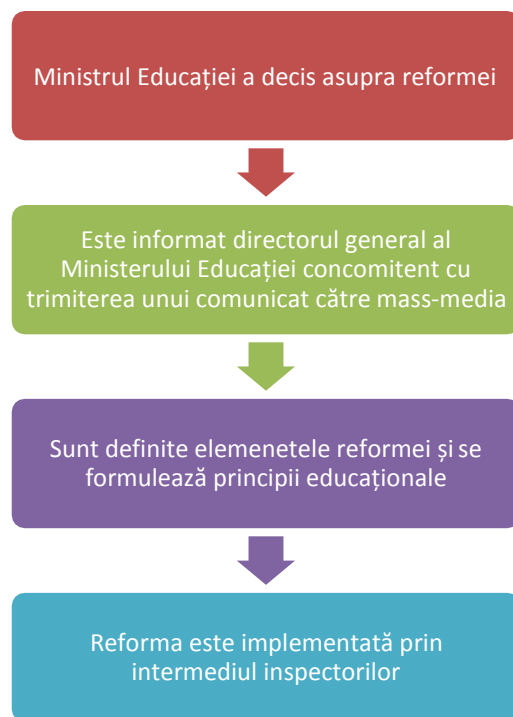


Figura 1.VI: Modalitatea de derulare a reformei educaționale în prezent (contribuție originală)

Inspectorii școlari, managerii și chiar factorii de decizie din minister au exprimat (în interviuri) nemulțumire și preocupare privind transparența informațiilor și comunicarea. Conform declarațiilor lor, modalitatea prin care sunt informați inițial privind reforma educațională este prin intermediul mass-media.

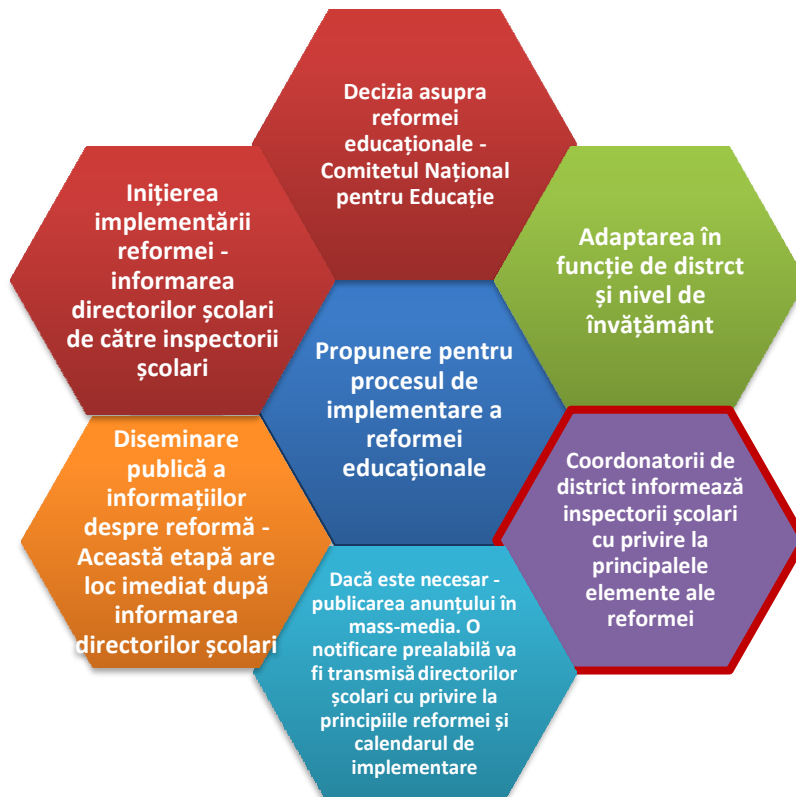


Figura 2.VI: Propunerea unui model de organizare a reformei educaționale (contribuție originală)

Procesul reprezentat în Figura 2.VI este adaptat condițiilor secolului XXI. Modelul de reformă propus se fundamentează pe relații de parteneriat și presupune instituirea unui Consiliu Național pentru Educație, în care părțile interesate au o majoritate profesională. Procesul de implementare plasează inspectorul școlar într-o etapă anterioară informării directorilor școlari, ceea ce permite inspectorilor școlari să asiste directorii școlari în implementarea reformelor.

În prezent se manifestă o tendință a funcționarilor aleși de a implica mass-media în fiecare eveniment sau decizie, în special dacă acest lucru contribuie pozitiv la consolidarea statutului lor. Prin urmare, procesul de reformă descris în Figura 2.VI ia în considerare această tendință - înțelegând statutul liderilor din educație - factorii de decizie, inspectorii școli și directori școlari.

VI.2 Implicații practice

Rezultatele obținute în această cercetare au facilitat conturarea unor recomandări privind acțiunea practică. Aceste recomandări sunt adecvate în mod special pentru sistemul de învățământ din Israel, dar ele ar putea fi aplicabile, cel puțin parțial și în alte țări. Recomandările practice se fundamentează pe asumția că rolul inspectorului școlar este de lider educațional.

1. Înființarea unui organism comun al Ministerului Educației care să contureze politica națională educațională, prin prisma priorităților profesionale (nu politice).

2. Monitorizarea instituțiilor școlare și oferirea sprijinului sistematic din partea inspectorilor școlari, din momentul legiferării reformei educaționale, până la implementarea cu succes în instituțiile școlare.

3. Instruirea inspectorilor școlari - Extinderea gamei de pregătire profesională oferită inspectorilor școlari, astfel încât să permită achiziția și dezvoltarea cunoștințelor și abilităților necesare pentru a implementa reforma educațională și pedagogia inovatoare în școli.

4. Instruirea inspectorilor școlari din diferite districte în pedagogie inovatoare.

În prezent, inspectorii școlari sunt responsabili de o gamă largă de activități din diverse arii, inclusiv cea a pedagogiei inovatoare. Conform rezultatelor obținute în această cercetare, deși inspectorii școlari percep pedagogia inovatoare ca fiind esențială, cei mai mulți dintre ei nu dețin o definiție clară a conceptului și mai mult, pedagogia inovatoare nu constituie o prioritate a activității lor. Totodată, interviurile au evidențiat diferențe de opinii la nivelul grupului inspectorilor școlari în ceea ce privește pedagogia inovatoare. Pentru unii dintre participanții studiului, inovarea pedagogică face parte din identitatea lor profesională.

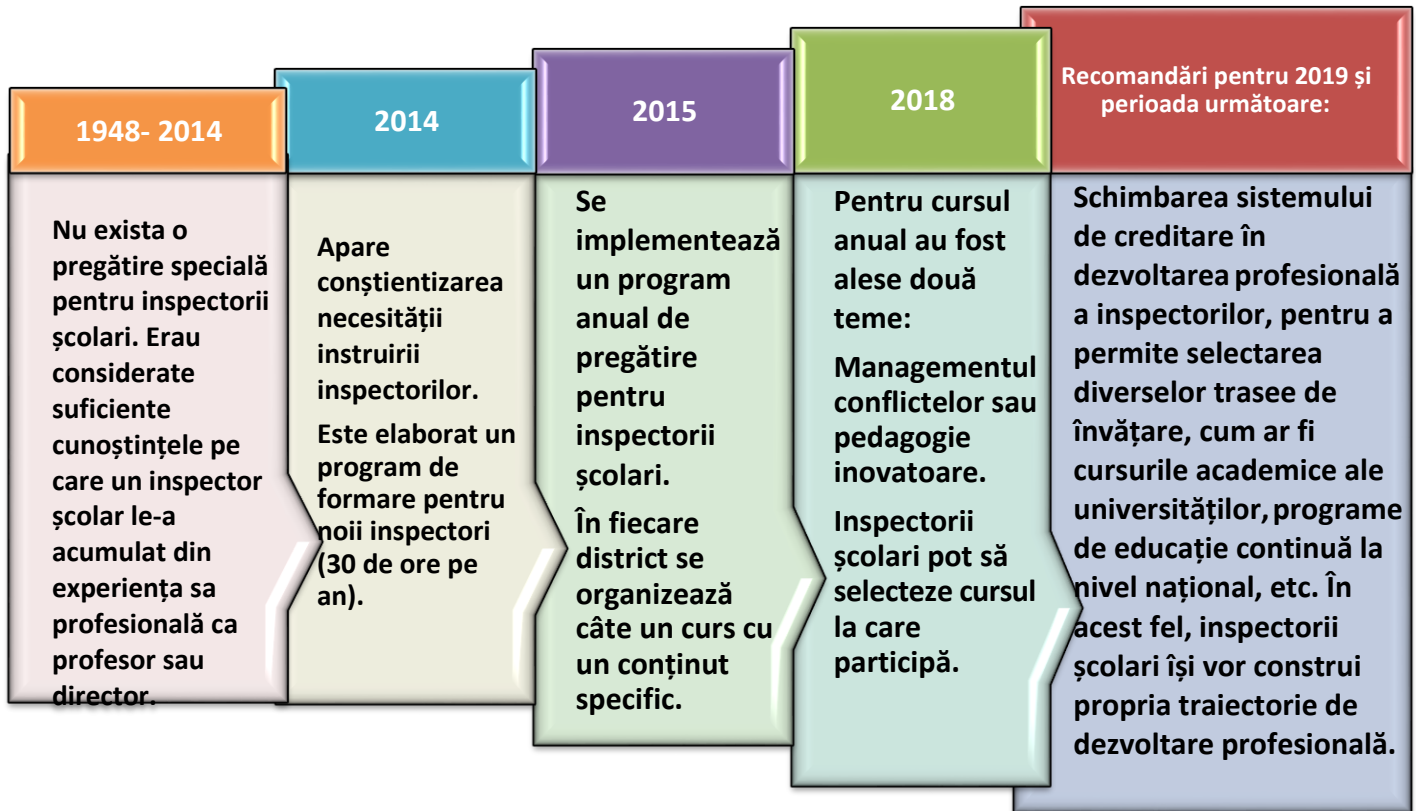


Figura 3.VI: Evoluția pregătirii inspectorilor școlari în sistemul școlar israelian și propunerea unui noi model de pregătire (contribuție originală)

Prin intermediul acestei cercetări s-a facilitat conectarea caracteristicilor profesionale ale inspectorilor școlari cu nevoia sistemului de învățământ de a avea lideri, experți în domeniu, care să coordoneze progresele pedagogice în școli. Inspectorii școlari care au activat în trecut ca profesori și directori școlari au cea mai profundă înțelegere a procesului educațional. Un inspector școlar poate înțelege modalitatea în care o aplicație pedagogică va afecta: școala, cadrul didactic de la clasă și elevul. Mai mult, inspectorul școlar poate oferi sprijin directorilor școlari în perioadele de implementare a modelelor de pedagogie inovatoare.

Funcțiile inspectorului

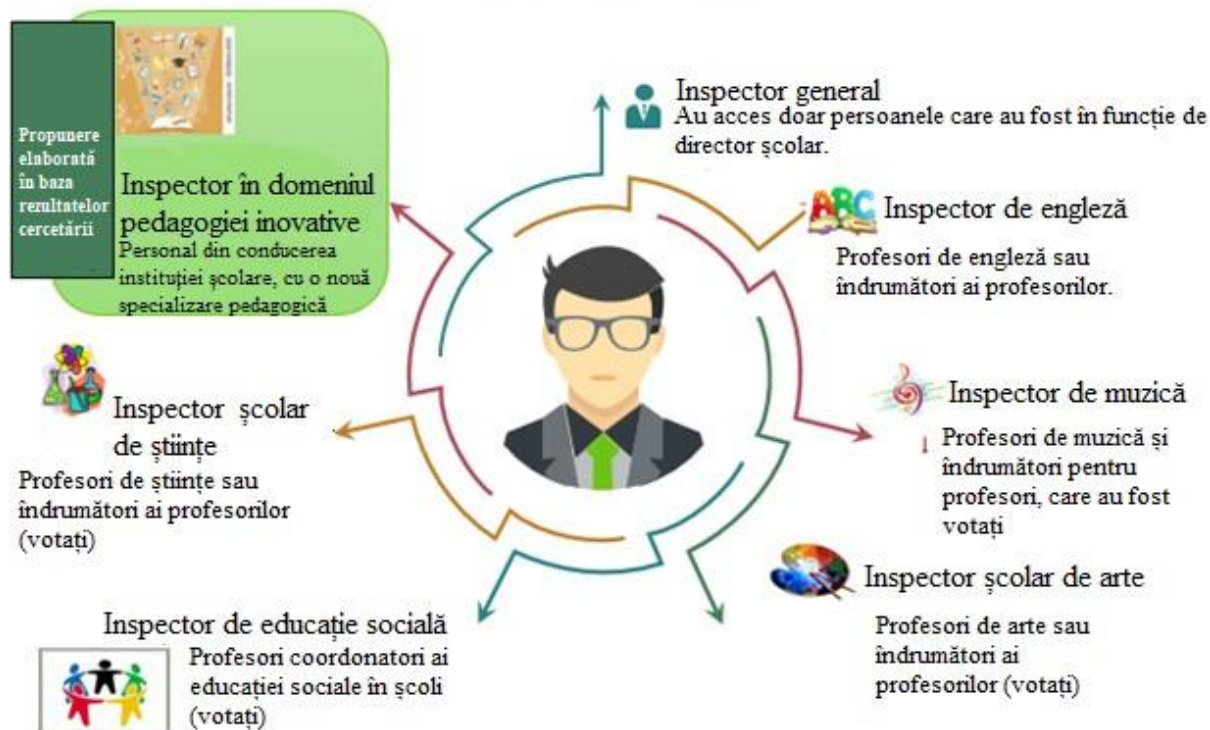


Figura 4.VI: Domenii ale funcției de inspector în sistemul școlar israelian și propunere de extindere (contribuție originală)

VI.3 Recomandări

Recomandări adresate Ministerului Educației și factorilor de decizie: într-un moment în care aproape toate fațetele sistemului de învățământ necesită evaluare cu privire la relevanța și eficacitatea lor în secolul XXI, este necesară îndreptarea atenției și asupra rolului de inspector școlar. Interviuurile desfășurate în cadrul acestei cercetări au evidențiat că inspectorul școlar este perceput ca un lider pedagog care asistă directorii școlari și personalul didactic în dezvoltarea lor profesională. Având în vedere aceste aspecte și considerând că o proporție importantă a monitorizării este realizată prin mijloace tehnologice - care reduc semnificativ volumul de muncă a inspectorului școlar - recomandăm extinderea/completarea rolului pedagogic al inspectorului școlar.

Recomandări pentru AvneyRosha – instituția responsabilă de instruirea inspectorilor -

Într-o epocă în care principalele caracteristici pe care dorim să le insuflăm sistemului de învățământ sunt: colaborarea, învățarea, diversitatea și creativitatea, este important să oferim instruire practică inspectorilor, în acord cu acest deziderat. Un inspector școlar care la rândul său a experimentat modalități inovative de pregătire, va transpune această experiență în activitatea sa cu directorii școlari și personalul instituțiilor școlare aflate în responsabilitatea sa.

VI.4 Contribuțiile cercetării la expansiunea cunoașterii

VI.4.1 Contribuții metodologice

În cadrul acestei cercetări a fost construit un interviu, pornind de la cunoștințele profesionale ale cercetătorului, acumulate în pe parcursul desfășurării activității atât ca director, cât și ca inspector școlar. Testarea inițială a chestionarului a sugerat că instrumentul este valid.

VI.4.2 Contribuții teoretice

Prin această cercetare s-a obținut o imagine actualizată a rolului inspectorului școlar în secolul XXI, în general și a implementării reformelor educaționale și pedagogice inovatoare, în mod particular. Această cercetare oferă o perspectivă diferită de cele anterioare, care combină provocările educației din secolul XXI - pedagogie inovatoare, multiplicitatea reformelor educaționale- cu caracteristicile societății specifice acestui secol.

Cercetarea s-a bazat, în primul rând, pe teorii ale reformele educaționale, inclusiv cele ale lui Fullan (2014), Cuban (2015), Hattie (2010) și Senge (1990). De asemenea, în alcătuirea acestei cercetări s-au consultat studii anterioare privind rolul inspectorului școlar. Majoritatea studiilor au investigat influența inspectorului școlar asupra proceselor pedagogice, precum Nir (2014), Ehren (2006, 2013, 2015) și OECD (2010, 2011, 2013, 2015, 2018, 2019). În limba ebraică, există foarte puține studii cu privire la rolul inspectorului școlar, dintre care cele mai reprezentative sunt Bugler (2014), Nir (2017), Ben Asher (2013) și Oplatka (2010, 2017). De asemenea, literatura științifică (disponibilă în limba ebraică) privind supervizarea în educație și definirea rolului de inspector școlar este limitată. Astfel, această cercetare a contribuit la extinderea cunoașterii teoretice din domeniu. În urmă cu trei ani, Nir & Bogler (2014), au publicat un studiu privind inspectorii școlari din diverse țări (Bogler, 2014).

VI.4.3 Implicații practice ale cercetării

Noile direcții de lucru conturate în baza rezultatelor obținute în această cercetare pot conduce la simplificarea activității inspectorului școlar și eficientizarea activității sistemului de învățământ privind două teme de preocupare pentru majoritatea sistemelor educaționale din lume - inovațiile pedagogice și reformele educaționale. Aplicarea practică a rezultatelor obținute aici ar putea sprijini adresarea unei game variate de provocări cu care se confruntă sistemele educaționale în prezent, cum ar fi promovarea performanței școlare, alocarea resurselor, rolul inspectorului școlar și pregătirea inspectorilor școlari.

VI.4.4 Direcții de cercetare viitoare

1. Inspectorul școlar, în calitate de lider pedagogic - examinarea modului în care inspectorii școlari utilizează cunoștințele și abilitățile acumulate în procesul de monitorizare și control al instituțiilor școlare.

3. Este secolul XXI (cu cerințele sale specifice) contextul propice pentru redefinirea componentelor rolului inspectorului educațional?

4. Rolul inspectorului școlar specializat în gestionarea parteneriatelor și promovarea inovației pedagogice, în școli.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Avidov-Ungar, O., & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education, 73*, 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017> (Hebrew)
- Azulay, Y., Ashkenazi, A., Gabrielov, L., Levi-Mazloun, D., & Dov, R. Ben. (2013). *Written and adapted by: Facts and Figures State of Israel*. Jerusalem. Retrieved from <http://meyda.education.gov.il/files/minhalcalcala/facts.pdf> (Hebrew)
- Bass, C. (2012). *The New Rules of Innovation*. Retrieved from <https://youtu.be/YKV3rhzvaC8>
- Ben-Asher, S. (2013). Development of professional educational leadership among Ministry of Education inspectors. Tel-Aviv: Mofet Institute. Retrieved from http://bsmadar.co.il/articles/Pituh_Zehut_Ishit/Pituh_Zehut_Ishit_doc3.pdf (Hebrew)
- Berkovich, I. (2017). Educational reform hyperwaves: Reconceptualizing Cuban's theories of change. *Journal of Educational Change, 18*(4), 413–438.(Hebrew)
- Berman, P., & Mclaughlin, M. W. (1978). Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovation. In *Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica: Ca: Rand. Retrieved from <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2006/R1589.8.pdf>
- Bogler, R. (2014). The elusive character of the school superintendent role: The Israeli case. In A Nir (Ed.), *The Educational superintendent: Between trust and regulation. An international perspective*. (pp. 75–90). Nova Science Pub.
- Browning, R., & Shimahara, N. (2018). Global Trends In Education The development and growth of national education systems. Retrieved May 23, 2019, from <https://www.britannica.com/topic/education/Global-trends-in-education>
- Charles, S. J., Ploeg, C., & Mckibbon, J. A. (2015). *The Qualitative Report Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. The Qualitative Report* (Vol. 20). Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/5>
- Cohen, M. (2011). *Leading reforms in the educational system- From vision to reality*. Jerusalem:

Ministry of Education. (Hebrew)

- Cooper, B. S., Fusarelli, L. D., Jackson, B. L., & Poster, J. (2002). *Is “Superintendent Preparation” an Oxymoron? Analyzing Changes in Programs, Certification, and Control. Leadership and Policy in Schools* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1076/lpos.1.3.242.7888>
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13.
- Dictionary, L. (1978a). *Longman dictionary of contemporary English. Longman Dictionary*. Harlow: England: Longman. Retrieved from <https://www.ldoceonline.com/dictionary/policymaker>
- Dictionary, L. (1978b). *Longman dictionary of contemporary English*. Harlow: England: Longman. Retrieved from <https://www.ldoceonline.com/dictionary/public-opinion>
- Dictionary, L. (1978c). *Longman dictionary of contemporary English*. Harlow: England: Longman. Retrieved from <https://www.ldoceonline.com/dictionary/agenda>
- Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G., & O’Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- Ehren, M., Gustafsson, J., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>
- Ehren, M., Janssens, F., Brown, M., McNamara, G., O’Hara, J., & Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18(3), 365–383. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9297-9>
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>

- Eisenberg, E., & Zelivansky, O. (2018). *Adapting the education system to the 21st century*. Jerusalem. Retrieved from https://www.idi.org.il/media/10667/hurvitz2018_labor-market_adjusting-the-education-system-to-the-21st-century-eli-eisenberg-omer-selivansky_summary.pdf (Hebrew)
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. D. and Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 301–316). CA: Thousand Oaks.
[https://doi.org/10.1016/S1360-8592\(98\)80013-2](https://doi.org/10.1016/S1360-8592(98)80013-2)
- Fullan, M., Foreword, M., & Barber, M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*. Toronto: Pearson. Retrieved from www.michaelfullan.ca
- Gaziel, H. (2007). The failure of the Israeli educational reforms: A managerial perspective? *Hed Hahinuch*, 8, 24–27.(Hebrew)
- Greene, J., & Caracelli, V. (1997). Advances in mixed-method evaluation : the challenges and benefits of integrating diverse paradigms. *New Directions for Evaluation*, No. 74, 97 p.
<https://doi.org/74>
- Gustafsson, J., Ehren, M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.07.002>
- Hall, J. B. (2016). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3831(March), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Hattie, J. (2015). *What Doesn't work in Education: The Politics of Distraction*. Retrieved from <http://www.assortedstuff.com/what-doesnt-work-in-education-reporting/>
- Jackson. Anthony, & Schleicher, A. (2018). How to prepare students for the complexity of a global society. Retrieved from <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2018/01/how-to-prepare-students-for-complexity.html>
- Kaniel, S. (1997a). *Research writing in higher education*. Tel-Aviv: Dekel Publishing - Academic Publications Ltd. (Hebrew)

- Kaniel, S. (1997b). *Writing research papers in higher education: A detailed guide to the planning, execution and writing of quantitative and qualitative research using a decision-making model*. Tel-Aviv: Dekel.(Hebrew)
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: an international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(August 2015), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782399>
- Kyler, J. (2002). Assessing your external environment: STEEP analysis. Retrieved from
<https://www.mbadepot.com/assessing-your-external-environment-steep-analysis/>
- Leavy, P. (2017). *Research Design : Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- McCrae, N., & Pursell, E. (2016). Is it really theoretical? A review of sampling in grounded theory studies in nursing journals. *Journal of Advanced Nursing*, 72(10), 2284–2293.
<https://doi.org/10.1111/jan.12986>
- McKinsey Global Institute. (2017). *A FUTURE THAT WORKS : AUTOMATION , EMPLOYMENT , AND PRODUCTIVITY*. Retrieved from
[https://www.mckinsey.com/~/_media/McKinsey/Featured Insights/Digital Disruption/Harnessing automation for a future that works/MGI-A-future-that-works_Executive-summary.ashx](https://www.mckinsey.com/~/_media/McKinsey/Featured%20Insights/Digital%20Disruption/Harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/MGI-A-future-that-works_Executive-summary.ashx)
- Ministry of Education. (2019). Division for Research and Development of Experiments and Initiatives. Retrieved from <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/mop/Pages/home-page-agaf.aspx>
- Ministry of Education. (2018). *Report of the Committee defining the role of school inspector*. Jerusalem. (Hebrew)
- Mitnick, B. M. (1980). *The Political Economy of Regulation: Creating, Designing, and Removing*. New York: New York: Columbia University Press.
- Nir, Adam. (2017). *Organizational Change in School*. (H. Oplatka, I., Arar, Ed.). Haifa: Pardes.

- OECD. (2014). *Education Policy Outlook 2015*, (April), 1–26.
<http://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD. (2018). *OECD Learning Framework 2030*. Paris. Retrieved from
[http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ofsted. (2011). Retrieved from <http://www.politics.co.uk/reference/ofsted>
- Ogilvy, J., Ryan, C., & Hall, C. (2017). An inspection of the schools sector for the 21st century, 1–16. Retrieved from [http://www.saxbam.com/_ClientFiles/Newsletters/Schools Canvas SUMMER 2017 web.pdf.pdf](http://www.saxbam.com/_ClientFiles/Newsletters/Schools%20Canvas%20SUMMER%202017%20web.pdf)
- Ombudsman, I. (2017). The Israeli ombudsman report of the Ministry of Education and school inspection. Jerusalem: The Israeli Ombudsman state office. (Hebrew)
- Partovi, H. (2018). Why schools should teach the curriculum of the future, not the past | World Economic Forum. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/why-schools-should-teach-the-curriculum-of-the-future-not-the-past/>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice*. Retrieved from <https://uk.sagepub.com/en-gb/mst/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
- Paz, D. (2014). *Training and professional development Of inspectors*. Tel-Aviv: Mofet Institute. Retrieved from <http://www.mofet.macam.ac.il/infocenter/reviews/Documents> (Hebrew)
- Saltzman, A. (2016). The Power of Principal Supervisors: How Two Districts Are Remaking an Old Role. *Wallace Foundation*. District of Columbia; Oklahoma (Tulsa): Wallace Foundation P. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-Power-of-Principal-Supervisors.pdf>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(10), 4–33.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., Mcandrew, P., Rienties, B., ... Whitelock, D.

- (2013). *Week 25 A3a*. The Open University. Retrieved from <http://tel.ioe.ac.uk/wp-content/uploads/2013/11/BeyondPrototypes.pdf>,
- Shkedi, A. (2003). *Words of meaning: Qualitative research-theory and practice*. Tel-Aviv: Tel-Aviv: Tel-Aviv university Ramot. (Hebrew)
- Silverman, D. (Ed.). (2016). *Qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications Inc.
- State Education Regulations. (2017). Teachers and education workers, managers - the procedure for appointing managers and deputy directors of official educational institutions. Tel-Aviv, Israel.
- OECD (2019), Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en.
- Van Bruggen, J. (2010). Inspectorates of Education in Europe ; some comparative remarks about their tasks and work ., (April).
- Vidislavski, M. (2000). Innovative pedagogy and studying the desired figure of a student in the 21st century. *Intermediate Reading*, 17(1), 26–28. <https://doi.org/10.11309/jssst.17.26> (Hebrew)
- Vidislavski, M. (2012). *Reforms in education systems*. Jerusalem.
- Wilson, R. D., & Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks Calif (Vol. 2nd).
- Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0658/2002005575-t.html>(Hebrew)
- Wisdom, J., & Creswell, J. W. (2013). Mixed methods: Integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models. *PCMH Research Methods Series*, (13-0028-EF), 1–5. [https://doi.org/No. 13-0028-EF](https://doi.org/No.13-0028-EF).
- Worgen, Y., & Fidelman, I. . (2009). *The education system in Israel - central issues in the work of the Education Committee*. Jerusalem.
- Yaacov, I., & Schmida, M. (Eds.). (2005). *Educational System of Israel*.(Hebrew)

Yin, R. K. (1984). Applied social research methods series Case study research: Design and methods. Beverly Hills: SAGE Publications Inc.

Yosifon, M., & Shmyda, M. (2006). Towards a new educational paradigm in the Israeli educational system in the postmodern era. Retrieved from http://storage.cet.ac.il/CetNews/422_781.pdf (Hebrew)

Yosifun, M. (2016). Case study. In N. Sabar-Ben Yehoshua (Ed.), *Traditions and currents Qualitative research Concepts, strategies, and advanced tools* (pp. 257–305). Raanana: Mofet Institute.(Hebrew)