

# المراقبة العالمية لتطوير التعليم الوطني: قسري أم بناء؟

# NORRAG

Network for international policies and  
cooperation in education and training  
Réseau sur les politiques et la coopération  
internationales en éducation et en formation

20 شارع روثشايلد ، صندوق بريد 1672  
1211 جينيف 1 ، سويسرا  
+41 (0) 22 908 45 47  
norrag@graduateinstitute.ch

**نشرة نوراخ الخاصة 03، يوليو 2020**

**تنسيق**

هولي كوك

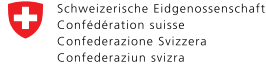
**ترجمة**

سحر ساتي، جهاد النجار

ترجمة و إنتاج هذه النشرة تأتي بدعم من:



نوراخ مدعومة من قبل:



Swiss Agency for Development  
and Cooperation SDC



Published under the terms and conditions of  
the Creative Commons licence: Attribution-  
NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



## عن نشرة نوراخ الخاصة

نشرة نوراخ الخاصة (NSI) هي نشرة دورية مفتوحة المصدر .  
تسعى إلى إبراز مؤلفين من مختلف الدول بوجهات نظر متنوعة.  
سيتم تخصيص كل عدد لموضوع خاص بسياسات التعليم العالمية  
والتعاون الدولي في مجال التعليم. تتضمن نوراخ عدداً من  
المقالات الموجزة من وجهات نظر مختلفة والجهات الفاعلة بهدف  
سد الفجوة بين النظريات والممارسة وكذلك المرافعة والسياسة  
في تطوير التعليم الدولي.

يتم إصدار النشرة بواسطة نوراخ المدعومة من قبل مؤسسة  
المجتمع المفتوح والوكالة السويسرية للتنمية والتعاون و  
مؤسسة الشيخ سعود بن مقر القاسمي لبحوث السياسة  
العامة. تم دعم نشرة نوراخ الخاصة 03 من قبل البرنامج المتعدد  
التخصصات حول السياسات والممارسات التربوية لمركز البحوث  
والتدريس الاقتصادي (PIPE-CIDE). المحتوى والمنظورات الواردة  
في المقالات هي خاصة بالمؤلفين ولا تمثل وجهات نظر أي من  
هذه المؤسسات.

## عن نوراخ

نوراخ هي شبكة عالمية قائمة على أسس العضوية من السياسات  
الدولية والتعاون في مجال التعليم، أنشئت في عام 1986.  
وتتمثل رسالة نوراخ الأساسية وقوتها في إنتاج ونشر المعرفة  
الهامة لبناء القدرات مع مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة.  
يقوم أصحاب المصلحة هؤلاء بإعداد وتشكيل سياسات وممارسات  
تعليمية، على المستويين الوطني والدولي. من خلال القيام  
بذلك، تساهم نوراخ في تهيئة الظروف لاتخاذ قرارات سياسية  
قائمة على المشاركة وإطلاع أكبر وأكثر ومبنية على الأدلة والتي  
تعمل على تحسين المساواة في الوصول إلى التعليم ونوعيته.

نوراخ عضو مشارك لمعهد الدراسات العليا في الدراسات الدولية  
والتنمية، جنيف.

للمزيد من المعلومات حول نوراخ، بما في ذلك نطاق العمل  
ومجالات المواضيع، يرجى زيارة [www.norrag.org](http://www.norrag.org)

@norrag

@norrag.network

@pipecide

@pipecide

# المراقبة العالمية لتطوير التعليم الوطني: قسري أم بناء؟

## المحرر الضيف

ماريسول فاسكيز كوفاز، أستاذ مساعد في البرنامج  
متعدد التخصصات بشأن سياسات وممارسات التعليم،  
مركز البحث الإقتصادي والتعليم في المكسيك.



# المقدمة

لأجزاء من السكان الذين يخضعون بالفعل لأشكال من التهميش. ورداً على ذلك، يقدم الجزء الثاني مجموعة من التحليلات حول كيفية تحسين تقارير المراقبة. يسعى هذا القسم لاستكشاف الشكل الأفضل الممكن لكيفية التعبير عن تقارير المراقبة فيما يتعلق بالاحتياجات والأولويات المحلية، ولا سيما طرق التواصل والجودة.

الجزء الثالث يبحث في طرق التواصل والنشر للنتائج. يقدم هذا القسم القصير ثلاث دراسات حالة، ويقدم انعكاسات حول شرعية هذه الأدوات ودور وسائل الإعلام في الاستقبال الوطني لتقارير المراقبة الدولية.

يتناول الجزء الرابع والخاتمي تأثير التقارير العالمية على سياسات التعليم، ويستكشفان مجموعة مختارة من دراسات الحالة من شيلي والمكسيك وجنوب أفريقيا والسويد، بالإضافة إلى نظرة عامة إقليمية من الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

استمراراً للعمل الذي بدأ في إصدار نوراخ الخاص 01 حول حركات وسياسات الحق في التعليم: الوعود والحقائق الصادر في 2018، و إصدارها الخاص 02 بشأن جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ الصادر في 2019 حيث يهدف هذا العدد إلى تشجيع تنوع الخلفيات والمناهج. هناك تركيز خاص من هذا العدد الثالث، المنشور أصلاً باللغة الإسبانية، على أمريكا اللاتينية ويتوسع عالمياً جنوباً و شرقاً.

تشكر نوراخ المحرر الضيف ماريسول فاسكيز كوفاز المدير التنفيذي لجامعة الدار الفرنسية المكسيكية (MUFRAMEX) في فرنسا، والمدير التنفيذي السابق ومنسق البحث والأستاذ المساعد في البرنامج متعدد التخصصات بشأن سياسات وممارسات التعليم، مركز البحث الإقتصادي والتعليم في المكسيك. تتمتع ماريسول فاسكيز كوفاز بخبرة واسعة في دعم الإصلاحات والتقييمات التعليمية الوطنية، بمشاركة وكالات التنمية، وهو ما ينعكس في هذا العدد الخاص من نوراخ..

خلال العقود الأخيرة، جهود كبيرة توجهت نحو تطوير طرق دولية قياسية لمراقبة سمات التعليم من الإدارة إلى مخرجات التعلم. تعمل التقييمات الدولية الواسعة النطاق على تعبئة موارد كبيرة وطنياً وعالمياً كما أن لها تأثيراً متزايداً على المعايير والسياسات. كما يمكن أن يكون لها نتائج ملحوظة غير مقصودة، كالانتقال بالأهداف من الإدماج والتنوع إلى المنافسة بين البلدان والجهات الفاعلة والمتعلمين.

يهدف عمل الشبكة العالمية للسياسات والتعاون في التعليم والتدريب في هذا المجال إلى المساهمة في تسليط الضوء على دور البيانات والمؤشرات في أطر الحوكمة العالمية للتعليم ومناقشة آثار المعايير التي تشكلها أطر الحوكمة، مع التركيز بشكل خاص على أهداف وأطر أهداف التنمية المستدامة ذات الصلة بالتعليم<sup>1</sup>.

يقدم الإصدار الخاص 03 لـ نوراخ - المراقبة العالمية لتطوير التعليم الوطني: قسري أم بناء؟ مجموعة من التأملات حول كيفية تشكيل التقارير والمؤشرات العالمية لجدول أعمال التنمية العالمية. لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق وكذلك التأييد والخطة، تمت دعوة المؤلفين لتقييم تلقي وتأثير هذه التقارير على الحوكمة العالمية والوكالة والتركيز على الفكرة الرئيسية. يسعى هذا الإصدار إلى مناقشة التأثير التخريبي المحتمل للتقارير العالمية والاختبارات المعيارية الدولية على السياسات الوطنية، والإمكانية العملية لوضع توصيات عالمية في عالم من التنوع. كما تسعى إلى إظهار كيفية استفادة الجهات الفاعلة في السياسة الوطنية وأعضاء المجتمع المدني والباحثين الوطنيين من هذه التقارير.

تتكون المسألة من أربعة أقسام تخاطب مباشرة صانعي السياسات والدارسين والممارسين ومنظمات المجتمع المدني وأصحاب القرار. يركز كل قسم على موضوع محدد يتعلق بالمراقبة العالمية لتطوير التعليم الوطني:

يقدم الجزء الأول الأهداف الرئيسية لتقارير الرصد العالمية ويضعها في منظورها الصحيح. وخلال توضيحه لكيفية تأثير البيانات على السياسة التعليمية الوطنية، فهو أيضاً يسلط الضوء على الكيفية التي قد يتم بها تجاهل هذه التقارير من حيث الفكرة و التمويل

إميلين برايلنسكي  
باحث مشارك  
جنيف

جوست مونكس  
المدير التنفيذي  
جنيف

غيثا شتاينر - خامسي  
أستاذ ومدير  
نيويورك وجنيف

## الهوامش

1. السياسة المتعلقة بالبيانات والمؤشرات هي إحدى المواضيع الرئيسية لـ نوراخ، بعنوان «جداول أعمال السياسة الدولية والحوكمة العالمية» <https://www.norrag.org/politics-of-data-and-indicators>

# المحتوى

- 08 تأثير التقارير العالمية على سياسة التعليم: هل تهدف حقاً إلى تحسين التعليم حول العالم؟  
ماريسول فاسكيز كوفاز، أستاذ مساعد في برنامج سياسات وممارسات التعليم، مركز البحث الإقتصادي والتعليم في المكسيك
- 11 التقارير الدولية وانعكاسها على إصلاح النظم التعليمية العربية، هل النظم التعليمية العربية حقاً تبحث عن من يقيمها ويصلح من شأنها، أم هي برستيج عالمي لابد أن تقوم به؟  
علي بن سعيد المطري (دكتوراه)، رئيس قسم تقنيات التعليم، بتعليمية شمال الشرقية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان
- 13 **القسم الأول: الأهداف الرئيسية لتقارير الرقابة العالمية**
- 14 01 الحوكمة عن بعد عن طريق تداول البيانات  
الحوكمة عن بعد عن طريق تداول البيانات شتاينر - خامسي، مدير نوراخ أستاذ، كلية المعلمين  
جامعة كولومبيا، الولايات المتحدة الأمريكية و المعهد العالي للدراسات الدولية والإنمائية، سويسرا
- 18 02 كشف المستور في البرامج العالمية لإعداد تقارير عن التعلم والعدالة والتمويل – نظرية في نهج التغيير  
كارين موندي، أستاذة جامعة، التعليم التطويري المقارن العالمي معهد أونتاريو لدراسات التعليم، جامعة تورونتو، كندا
- 21 03 مساعدة التعليم على النظر الى الخارج  
أندرياس شلايشر، مدير للتعليم والمهارات، والاستشاري الخاص في سياسة التعليم للأمن العام لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية فرنسا
- 23 04 الحوكمة من خلال بيانات التقييم: إلى أي مدى تمضي؟  
ليفا رودونيتي، ضابط مساعد للمشروع، اليونسكو- المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، فرنسا
- 27 **القسم الثاني: كيف نعمل لتحسين هذه التقارير؟**
- 28 05 ما وراء الجودة التعليمية: المعارك القادمة  
بلانكا هيريديا، مديرة PIPE/CIDE، المكسيك
- 31 06 تحديات صياغة سياسة التعليم العام في إطار خطة 2030: عمل متماسك و تأثير عالمي  
باتريشيا فاسكيز ديل ميركادو هيريديا، مستشارة الهيئة الحكومية، المعهد الوطني لتقييم التعليم، المكسيك
- 34 07 إجراء قياس ومقارنة بين الدول في سياق المبادرات الإقليمية  
جوليا سالييري، باحث مشارك، مؤسسة IDEA المكسيك
- 37 **القسم الثالث: إستراتيجيات الاتصال والنشر لنتائج التقارير العالمية**
- 38 08 البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيسا: أهمية استراتيجيات الاتصال لإعلان عن نتائج التقييم الواسعة النطاق  
مريم أرتيغا سيبيدا، مسؤولة في وزارة التعليم العام، المكسيك
- 41 09 الحاجة الملحة لتقديم شرح فعال حول التقييمات التعليمية في المكسيك  
فرانسيسكو أورتيغ ليون، منسق معلومات، القسم الوطني، صحيفة ريفورما، المكسيك
- 44 **القسم الرابع: التجارب الدولية في تأثير التقارير العالمية**
- 45 10 تقارير الرصد العالمية ودور التنشئة الاجتماعية والتعلم: حالة تأثير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على السويد  
سوتوريا كريك، محاضر أول، كلية العلوم الاجتماعية والسياسية – جامعة إدنبره، اسكتلندا
- 49 11 بناء وقسري: أثر التقارير العالمية على سياسة التعليم  
خافيير روشاس، أستاذ بحث، CIDE، المكسيك
- 53 12 تعميم التعليم الثانوي كمبرر لتفسير النتائج المتدنية» في الاختبارات الموحدة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا  
خورخي اوبالدو كولين بيسينا، مدير، Xaber، المكسيك



# تأثير التقارير العالمية على سياسة التعليم: هل تهدف حقاً إلى تحسين التعليم حول العالم؟

ماريسول فاسكيز كوفاز، أستاذ مساعد في برنامج سياسات وممارسات التعليم، مركز البحث الإقتصادي والتعليم في المكسيك  
marisol.vazquez@cide.edu



المراقبة الحالية للمنظمات الدولية، فإن **شلايشر**، الذي يلجأ إلى نظرية التغيير التي ذكرتها موندي «البيانات من أجل التعلم على المستوى الوطني»، يدعم الحاجة إلى البيانات الثابتة لمقارنة نتائج وشروط أنظمة التعليم. يقول شلايشر أن «[التقييمات الدولية وأدوات المراقبة العالمية] يمكن أن تساعد واضعي السياسات على وضع أهداف ذات مغزى تستند إلى أهداف قابلة للقياس ويمكن أن تعزز فهماً أفضل لكيفية معالجة أنظمة التعليم المختلفة لمشاكل متشابهة».

تتم مناقشة موقف شلايشر أيضاً من خلال مساهمة **ليدجر وثير وبيلي وبيتس**. في هذه المقالة، يستخدم المؤلفون تحليل الخطاب النقدي لفحص مقاييس الكفاءة العالمية التي قدمتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. و يقررون نتيجة تحليلهم أن يتم تحديد هذه المقاييس من حيث رأس المال الثقافي للنخبة العالمية الغربية التي لا تأخذ في الاعتبار القيم والممارسات والموارد للسكان المهمشين. من ناحية أخرى، يسلط **كوستير** الضوء على عدم كفاية الاستثمار الدولي في إنتاج الإحصاءات أو المعرفة في التعليم، والتي لا تتجاوز 3٪ مقابل 21٪ في قطاع الصحة. ومع ذلك، فهو يجادل أيضاً بأن البيانات نفسها لن يكون لها تأثير إذا لم يتم معالجة «القيم أو الظروف المحلية» التي تديم الاعتقاد بأن الفعل العام لا يملك القدرة على تعديل الظروف المعيشية الحقيقية للناس.

تؤكد **رودونيت** أن التقييمات الدولية، مثل برنامج تقييم الطلاب الدوليين (**بيسا**)، تمارس قوة ناعمة على تعريف سياسات التعليم. وتجادل المؤلفة بأن «ما يتم قياسه في أنظمة التعليم أمر مهم، حيث من المحتمل أن يؤثر ذلك على طريقة تعامل الحكومات مع إصلاحات التعليم». تنص المقالة على أن استخدام هذه البيانات ليس حيادياً أيضاً، حيث تلجأ الحكومات إلى المعلومات وإلى المنظمات الدولية لتبرير السياسات الداخلية حسب ما يناسبها.

## كيف نعمل على تحسين هذه التقارير؟

يرفع فريديريكسن الصوت حول المخاطر التي تنطوي عليها أهداف التطوير المستدام (SDGs) التي تعطي الوزن نفسه لنوعية وإتاحة التعليم في بلدان صحراء جنوب أفريقيا، حيث تبقى نسب مئوية مرتفعة من الشباب أمية دون مدارس. نظراً لأن التقارير العالمية حول التعليم لا تعطي الأولوية لإتاحة التعليم عن الجودة، فإن أصوات أقل الفئات السكانية تحصيلاً معرضة لخطر المزيد من إضعافها. تتزامن مساهمة هيريديا مع فريديريكسن لأنها تنص على أن السعي لتحسين «جودة التعليم» التي تروج لها التقارير العالمية

يهدف الإصدار الخاص الثالث لـ نوراچ لتحليل تأثير تقارير المراقبة الدولية عن التعليم والسياسات التربوية حول العالم. توفر المقالات التي تشكل هذه المسألة رؤى ووجهات نظر قيمة حول الطريقة التي يتم من خلالها فهم وإعلان وتلقي وتحقيق التقارير التعليمية من قبل المنظمات الدولية. تنقسم هذه المقالات إلى أربعة أقسام. في القسم الأول، تم طرح ومناقشة أهداف تقارير المراقبة العالمية وتقييمات التعلم الدولية وتأثيرها على تصميم سياسة التعليم الدولية. في القسم الثاني، يتم تقديم توصيات لتحسين أو استكمال هذه التقارير. وقسم ثالث يعالج مسألة كيفية تقديم هذه التقارير، وقيودها وأهمية ترجمة ونقل أهمية نتائجها إلى الرأي العام. وأخيراً، نقدم في القسم الرابع دراسة حالات حول تأثير تقارير التعليم في بلدان وأقاليم مختلفة من العالم مثل السويد والمكسيك وتشيلي والشرق الأوسط وجنوب أفريقيا. ادل البيانات وتطوير الأدوات لجمع البيانات ونشرها.

## الأهداف الرئيسية لتقارير الرقابة الدولية

**تشير شتاينر - خامسي** أن الهدف من تقارير المراقبة العالمية لا يقتصر على تبادل المعلومات الإحصائية حول حالة التعليم في العالم. تقدم المقالة منظوراً نقدياً حول تأثير تقارير المراقبة العالمية على التعليم. وهي تجادل بأن تلك التقارير، التي يبررها اهتمامهم غير المبادئ بقياس التقدم ومراقبته، تشكل جهوداً توجه وتؤثر بمهارة على سياسات التعليم العالمية وتؤثر. يدعي المؤلف أننا ربما نعيش «حكومة عن بعد عن طريق تداول البيانات» مما يفاقم نزعات نحو (1) وضع شروط للمساعدات الدولية لتحقيق الأهداف المذكورة في هذه التقارير، (2) تطبيق المزيد من الاختبارات المعيارية و (3) جمع وتحليل قدر أكبر من البيانات.

تطرح **موندي** ثلاثة طرق لشرح تأثير التقارير العالمية على التعليم. الأول هو طريقة «البيانات من أجل التعلم على المستوى الوطني»، الذي يفسر ويبرر وجود التقارير كأداة للدول للتعرف على أفضل الممارسات وتبادلها. أما الطريقة الثانية، «بيانات للاستثمارات والحوافز الاستراتيجية»، فتركز على تقديم الدعم التقني للحكومات وواضعي السياسات لتحقيق تأثير أكبر. الطريقة الأخيرة والأحدث هي «بيانات المسؤولية (المتبادلة)». فهي لا تعزز الشفافية فحسب، بل تقدم تحكم المانحين أيضاً، وتسمح للمواطنين بالمطالبة بالمسؤولية من حكوماتهم. تقدم المؤلفة أيضاً تحليلاً نقدياً ومحدودية كل من هذه الطرق في حين تقدم شتاينر - خامسي وجهة نظر ناقدة حول جهود



لمجتمع يتمتع فيه العاملون في مجال التعليم بحرية التعبير عن احتياجاتهم والمطالبة بإدخال تحسينات وتعزيز التغييرات. ومع ذلك، ليس هذا هو الحال بالنسبة لجميع الدول. تقدم **هايدا** حالة كمبوديا حيث يتم إسكات أصوات وسائل الإعلام وأصوات الجهات التعليمية من قبل الحكومة الديكتاتورية الحالية. هذا الوضع يجعل من المستحيل اتباع توصيات التقارير العالمية وكذلك بالنسبة للمواطنين ليقوموا بالضغط على الحكومة لتحسين نظام التعليم.

## تجارب التأثير العالمي

يعرض هذا القسم دراسات حالة حول تأثير تقارير وتقييمات رصد التعليم العالمي مؤخرًا. يعرض **غريغ** الحالة الرمزية للسويد، والتي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، تم التوصل إلى توافق مطلق في الآراء حول أهمية (بيسا) و (OECD). يؤثر هذا الإجماع بشكل مباشر على السياسات التعليمية ويظهر أن نظرية «الحكومة عن بعد» من قبل المنظمات الدولية، وتحديدًا من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لا تنطبق على حالة السويد، حيث يبدو أن الخبراء موجودون دائمًا في السيناريو الوطني.

المقالات الأربع التالية تتعامل مع حالات أمريكية لاتينية. يجادل روجاس بأن الإصلاح التعليمي الواسع النطاق الذي حدث في المكسيك عام 2013 تم إقراره بقوة من خلال تأثير المنظمات الدولية مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). لم يكن هذا الإصلاح ممكنًا دون توجيهات تحليل وتوصيات هذه المنظمات. ومع ذلك، فإن هذا التنبؤ الذي لا يمكن إنكاره للتوصيات الدولية، كما يقول المؤلف، يمكن أن يكون سببًا ذو حدين لدرجة أن الإصلاح اليوم في خطر. واعتبارها «مشروعًا مناهضًا للوطن»، قرر الرئيس الحالي للمكسيك سحبه. وبالنظر إلى أن الرئيس يملك الأغلبية في الكونغرس، فإن جهود الإصلاح ستختفي على الأرجح.

من ناحية أخرى، يقدم **غارسيا** تجربته كمدير لمدرسة في أواكساكا - واحدة من الولايات الأكثر انحيازًا لليسار السياسي في المكسيك - في عام 2009، عندما جرت حملة لتعريف المعلمين والطلاب باختبار (بيسا). يذكر كيف بدت الحكومة في ذلك الوقت مصممة على القيام بكل شيء لتحسين نتائج المكسيك في الاختبار وتحويلها إلى حملة شبه تسويقية. تمت معالجة هذه الفترة الهامة جدًا لسياسة التعليم في المكسيك أيضًا من قبل **بوما**، الذي يجادل بأن عام 2009 كان آخر مرة يمكن فيها تطبيق اختبارات (بيسا) في إقليم أواكساكا. بعد الجهد الكبير الذي بذلته الحكومة لإعداد المعلمين والطلاب من أجل PISA، أدى الفشل في زيادة درجات بيسا في المكسيك - جنبًا إلى جنب مع الظروف السياسية الأخرى - إلى جعل سكان أواكساكا يتصدون لأي نوع من التقييم ويقفون ضد تنفيذ إصلاح التعليم 2013 بشكل عام. انتهى أمر الإصلاح بعدم تنفيذه في ذلك الإقليم. تتناول **أفالوس** تأثير المنظمات الدولية على سياسة التعليم في تشيلي، وعلى وجه الخصوص، على الإصلاحات التي تم إجراؤها بين عامي 2015 و 2018. ويجادل المقال بأن التقارير والتقييمات الدولية سمحت بالموافقة على القوانين التي تسعى إلى نظام أكثر شمولاً ومجهز بمعلمين مدربين بشكل أفضل وظروف عمل ملائمة.

يعالج **كولين** حالات الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. الدراسة تدعم الفكرة التي طرحها فريديريكسن و هيريديا في القسم الثاني من هذا العدد. فهي تنص على أن الوصول إلى التعليم في هذه المنطقة من العالم، وعلى الأرجح في البلدان النامية، يمثل عقبة أمام زيادة نتائج الاختبارات الموحدة لأن الطلاب ذوي الدخل المنخفض يواجهون تحديات هيكلية أكبر، مما يؤثر سلبًا على

لا يمثل حلاً مرغوبًا في مثل هذه المجتمعات غير المتكافئة، كما هو الحال في المكسيك (البلد الذي قام المؤلف بدراستها). تقترح المقالة أن إدراج الفئات المحرومة واستبقائها وإعادة دمجها في أنظمة التعليم يجب أن يسبق البحث عن الجودة في حد ذاتها.

بينما تسمح تقارير مراقبة التعليم العالمية للدول الأخرى بالوصول إلى المعلومات الإحصائية والتحليلية التي لم يكن تتوفر لها لولا ذلك، تنسب إلى حد كبير تضمين رؤية وخبرة الجهات الفاعلة المحلية ومجتمع التعليم. يعالج **فاسكيز ديل ميركادو** هذه المسألة ويقترح أن تأخذ السياسات العامة بالاعتبار الاحتياجات المحلية عند محاولة تحقيق الأهداف العالمية. سالييري تؤيد هذا المنظور، وهي من تقدم مثالاً عن «التعلم في مدارس القرن الواحد والعشرين»، مشروع بنية تحتية تعاوني يشمل 12 دولة في أمريكا اللاتينية. تذكر **سالييري** أن هذا التعاون هو مثال لخطة رصد وتعاون إقليمية جمعت معلومات حول البنية التحتية على المستوى المحلي لإصدار توصيات بناءً على تحليل وثيق الصلة باحتياجات وخصائص كل دولة مشاركة. أما **فيلالوبس و ديلبراتو** فيتنبئان هذا التحليل للبنية التحتية ويعلمان بأن هذه المعلومات متضمنة في الدراسة المقارنة والتفسيرية الإقليمية الثالثة لليونسكو (TERCE) حول جودة التعليم في أمريكا اللاتينية. توفر هذه الجهود نتائج وحلولاً يمكن تنفيذها على نحو أسرع وأكثر صلة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مقارنةً بتلك التي تأتي من الدراسات العالمية التي تقدم توصيات تتماشى مع احتياجات البلدان المتقدمة.

وأخيرًا، يقدم الخبراء توصيات حول الطرق التي يمكن من خلالها تحسين المراقبة العالمية من خلال ضم موضوعين لم يتم تناولهما بشكل كافٍ حاليًا. الأول هو التصنيف الدولي للتعليم العالي، الذي ذكره **مالدونادو**. والثاني، تأثير التعليم الدولي في شكل برامج التبادل التعليمي، كما قدمه مارتل. من الناحية الأولى، فإن تقييمات جودة التعليم العالي الحالية رديئة الجودة وتتأثر بشدة بالمؤسسات الخاصة. يذكر **مالدونادو** أن المنظمات الدولية لم تشارك في هذا الصدد بعد. من الناحية الأخرى، يجادل **مارتيل** بأن برامج التبادل التعليمي الدولي تمثل بالفعل ممارسة شائعة في جميع أنحاء العالم مما يؤثر على تشكيل القوى العاملة ويسهم في النمو الشخصي والمهني. لذلك، سيكون من المناسب إعطاء مزيد من الوضوح والاهتمام لهذه الممارسات والخبرات في التقارير الدولية.

## استراتيجيات الاتصال ونشر نتائج التقارير؟

يكن أحد أعظم التحديات في إعطاء معنى للنتائج الدولية التي أصبحت غير مهمة وغير ذات صلة في سياقاتها الخاصة (ستيز- خامسي، 2016). وهذا ليس بالمهمة السهلة. هذا ماسيتم مناقشته في هذا الجزء. يتكون هذا الجزء من ثلاثة مقالات، اثنتان منها تقدمان حالة نشر التقارير الدولية ونتائج التقييم في المكسيك، و واحدة تقدم الحالة في كمبوديا. يعتقد **أورتييز** أن نشر وسائل الإعلام واهتمامها بنشر نتائج تقارير مراقبة التعليم العالمية أخذ في الانخفاض في المكسيك لأن المنظمات الدولية لم تكن قادرة على تفسير تأثير أو أهمية هذه الدراسات لفهم أو شرح حالة التعليم في المكسيك. تقدم **آرتيغا** حملة اتصال تم إجراؤها في المكسيك حول تطبيق اختبار (بيسا) في عام 2009. تسلط المقالة الضوء على أهمية رفع الوعي وتقريب التقييمات الدولية والوطنية من مجتمع التعليم من خلال توضيح سبب أهميتها وما هي الآثار المترتبة أو غير المترتبة عليها بالنسبة لهم في مستقبلهم التعليمي. تعد حالة المكسيك مثالاً رائعاً

تأثير تقارير المراقبة التعليمية العالمية، ولكن من المتوقع أن يساهم هذا العدد في تعميق النقاش حول الموضوع.

مستوى أدائهم. إن دراجهم في الاختبار يقلل من متوسط درجات الأداء. يفسر هذا جزءاً كبيراً من الانخفاض في نتائج اختبار دراسة الاتجاهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) التي سببت الكثير من الانزعاج في عام 2015. وينتج عن ذلك صعوبة في تحديد هذين الهدفين (الوصول والجودة) عندما يؤثر أحدهما على الآخر، و يجب أن يكون الوصول أولوية بالتأكيد. في النهاية يقدم يونس و بدرالدين حالة جنوب أفريقيا بعد مرحلة الفصل العنصري والالتزام بتنسيق سياسات المدارس الوطنية مع تقارير المراقبة الدولية، كالتقرير الدولي لمراقبة التعليم (GEMR). هذه الدراسة تلقي الضوء على مواصفات القانون المدرسي لجنوب أفريقيا (1996)، الذي أوجد نظاماً تعليمياً من مستويين في جنوب أفريقيا بعد 1994. تناقش المقالة ما حصل مؤخراً من طيف جديد من الشراكة العامة – الخاصة التي تقدم التعليم للفقراء وتناقش التزام جنوب أفريقيا العظيم بتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs). بينما تسمح تقارير مراقبة التعليم العالمية للدول الأخرى بالوصول إلى العمل.

## باختصار

إصدار نوراخ الخاص هذا يلقي الضوء على مشروعية تقارير مراقبة التعليم العالمي كأدوات إحصائية مبنية بشكل صارم، وكذلك فائدتها في فهم حالة السمات الأساسية للتعليم على المستوى الدولي. كما يوضح لنا أن فائدة هذه التقارير محدودة بالطريقة التي يتم بها دمج واستخدام وتقديم التقارير. تستحق هذه التقارير والدراسات تحليلاً متعمقاً لكيفية تحسينها لتحقيق هدفها النهائي بالمساهمة في تحسين التعليم على مستوى العالم وذلك لانحيازها بسبب عدم كفاية الحالات المدرجة ووجهات النظر من البلدان النامية، وتقديم التوصيات التي لا يتم وضعها في سياق محدد دائماً وتبادل أفضل الممارسات التي تكون غير دقيقة وغير ذات صلة بالعديد من السياقات المتنوعة.

تتيح لنا المقالات التي توحد إصدار نوراخ الخاص 03 أن نعرف المزيد عن التجارب التي تضمنت تقاريراً ذات أثر عظيم، تلقي الضوء على حالات من السويد والمكسيك و تشيلي. كما أنها تستكشف تجارباً عن كيفية تقديم هذه التقارير للعامة، وكيف يبدو أنه لم يكن هناك تدريباً جاداً على بث وترجمة النتائج للعامة. إن تضمين أصوات الجهات الفاعلة المحلية، والتفاوض مع أصحاب القرار الداخليين - إما في الوقت نفسه أو قبل التفاوض مع المنظمات الدولية - حول أي نوع من الإصلاح الذي يؤثر بشكل مباشر على مصالحهم هي أيضاً عوامل رئيسية لضمان بقاء هذه السياسات على قيد الحياة، بناءً على توصيات الخبراء. كما يؤكد غريك، فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي المفتاح.

من المهم أيضاً أن يوضع في الاعتبار أن هذه المؤسسات لديها اهتمامات تتجاوز تحسين التعليم عالمياً. إن حياد توصياتهم ينحرف لأنهم يجدون طرقاً لجعل المزيد من البلدان تقع أسيرة هذه التقييمات من خلال ممارسات مثل مؤشر رأس المال البشري للبنك الدولي، الذي ذكره ستير-خامسي. أما المجالات التي يمكن أن تتضمنها هذه التقارير في المستقبل، فيتم استكشاف تقييمات التعليم العالي الدولية وتأثير برامج التبادل الأكاديمي الدولي. يتم التأكيد على قضية الصراع المستمر بين جودة التعليم والوصول إليه وكذلك مدى تعقيد الأمر بالنسبة للدول النامية لمعالجة كلا الجانبين، فكما تقترح أهداف التنمية المستدامة، عندما يبدو أن تحسين إحدى المؤشرات يعني التأثير على الآخر. لا يزال يتعين معالجة العديد من جوانب

## المصادر

ستير-خامسي، ج. (2016). المؤشرات العالمية والتعرف على المشاكل المحلية: استكشاف في الاجتثاث الإحصائي في نقص المعلمين في إقليم ما بعد الاشتراكية.

ك. موندي، أ. غرين، ب. لينغارد و أ. فيرغير كتيب السياسة التعليمية العالمية، ص 573 – 589. تشيتشستر: جون ويلي ش أبناؤه.

# التقارير الدولية وانعكاسها على إصلاح النظم التعليمية العربية، هل النظم التعليمية العربية حقا تبحث عن من يقيّمها ويصلح من شأنها، أم هي برستيج عالمي لابد أن تقوم به؟

علي بن سعيد المطري (دكتوراه)، رئيس قسم تقنيات التعليم، بتعليمية شمال الشرقية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

بدأت مهمات جسيمة جليلة. وهي تقف بمفردها، وتعرض إلى المسألة أمام القيادة العليا. وعليها الاندماج في المجتمع بأسره. ما نوع الإصلاح الذي يمكن تحقيقه بالإيعاز من أعلى الهرم؟ إن القرار باستمرار الدعم المالي بأشكاله المختلفة وخصوصا الدعم المالي للإصلاح التعليمي، إنما يعود إلى هيئات حكومية خارج وزارة التربية والتعليم، تفضل مشاريع ملموسة وظاهرة للعيان يمكن بسهولة مراقبتها وضمان إكمالها. هل نحتاج إلى إصلاح التعليم من خلال التفاعل بين المدرسة والبيت والمجتمع الأوسع؟ عندما يصبح التعليم عنصراً آميلاً في رؤية تهدف إلى إعداد الشباب كمواطنين مشاركين وأعضاء ملتزمين بتنمية مجتمعهم المحلي وتحسين الوضع الإنساني العالمي، وعندما يشارك الجميع، بمن فيهم الآباء والأمهات وكبار المسؤولين في هذه الرؤية، فإن في وسعهم أن يحولوا الجهاز التعليمي من جهاز لتدريس أبنائهم إلى جهاز يحولهم إلى متعلمين.

وبين إعلان إنشيوين بشأن التعليم بحلول 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الغرض المراد من التقرير العالمي لرصد التعليم، إذ يفيد كلاهما بأنه ينبغي للتقرير العالمي لرصد التعليم أن يكون آلية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم ورصد ما يخص التعليم في سائر أهداف التنمية المستدامة وتقديم تقارير في هذا الصدد، فضلاً عن تقديم معلومات التي تختص بتنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية الرامية إلى المساعدة على مساءلة جميع الشركاء المعنيين عن الوفاء بتعهداتهم في إطار التدابير العامة والرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وبين التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 تفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم الإمكانات الهائلة والفرص الكبيرة التي يتيحها ضمان تمكن المهاجرين والنازحين من الانتفاع بالتعليم الجديد» الأشخاص الذين ينتقلون، سواء بدافع العمل أو التعليم، وسواء طوعاً أو قسراً، لا يتركون وراءهم حقهم في التعليم»، وقد أثرت الأزمات الإنسانية في هذه المنطقة (مناطق النزاعات العربية) في تطوير التعليم.

وتتحدث المقالات في هذا العدد عن تأثير التقارير العالمية في رسم خارطة الطريق للسياسات التعليمية للدول، ومدى مساهمتها في تحسين صورة التعليم في العالم، ومدى مساهمتها في تحقيق المساواة والإنصاف والتمويل من خلال إتباع بعض النظريات كنظرية التغيير، وكيف يمكن ضمان جودة هذه التقارير التعليمية والوقوف على مبدأ الحوكمة وتحقيق المسألة الصريحة للقائمين على إدارة سياسات التعليم، ويتطرق

يتعين على النظم التعليمية العربية أن تلبي احتياجات مجتمعات متعدّدة الأطياف، وترقية مواطنين مسؤولين قادرين على التعامل مع التعقيدات وتعزيز تغيير البناء. فالنظم الحالية تركّز على المؤشرات الكمية أكثر من النوعية، وتفشل بالتالي في تحقيق هذا الهدف. ويؤدي ذلك إلى انتقادات حادّة. وقد أوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية 2016، بمنتهى البساطة والصراحة: «عموماً، نوعية التعليم منخفضة الجودة». إذا أين تكمن المشكلة حقا هل هي في الافتقار إلى الموارد؟ بالرغم من الميزانيات الضخمة التي ترصدها الدول سنوياً لنظم التعليم إلا أن نسبة كبيرة منها تذهب إلى مخصص مرتبات المعلمين والوظائف المرتبطة بها، ولا يتبقى إلا اليسر اليسير للاستثمار في التطوير المهني، وتزويد المعلمين والطلبة بالتكنولوجيا الحديثة المواكبة للثورة الصناعية الرابعة، وإقامة مختبرات ومعامل علمية، وتطوير وتحسين البيئة المادية للمدارس. أم تدني مستوى أداء النظم التعليمية التربوية العربية في ظل المقاييس العالمية؟ حيث سعت النظم التعليمية العربية إلى الاعتماد على المقاييس الأكثر موثوقية لفهم أدائها، كالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا-PISA)، والاتجاهات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (تيمس-TIMSS) والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (بيرلز-PIRLS)، ويمثل مشاركة النظم التعليمية العربية في هذه التقييمات بحد ذاتها، دليلاً على استعداد المسؤولين عن هذه النظم التعليمية للخضوع إلى المسألة، ولأن المشاركة في الاختبارات الدولية يتطلب الكثير من الشجاعة السياسية التي ينبغي أن تتمتع بها الأنظمة التعليمية العربية. أم أنها مرتبطة بمكانة مهنة التعليم نفسها والحوكمة الكلية لنظام التعليم؟ لأن في كثير من الدول العربية، لا تتمتع مهنة التدريس بتقدير عالٍ مالياً من حيث الدخل، أم اجتماعياً أو مهنيّاً، ونتيجة لذلك؛ فإن مهنة التعليم لا تجتذب المواهب والكفاءات الأفضل التي يحتاجها النظام التعليمي ليصل إلى مكانة مرموقة بالمعلم محلياً وإقليمياً وعالمياً. أما من حيث الحوكمة فإن عنصر المساءلة من ناحية الأداء ضعيف على جميع المستويات في النظم التعليمية العربية، ولعل غياب الهيئات المستقلة للتقييم والتي تهتم بجانب المساءلة والمحاسبة في النظام التربوي يعد تحدياً أمام تطوير الأنظمة التعليمية العربية، بالرغم من وجود بعض التجارب النادرة عربياً مثل هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية، والهيئة الوطنية للتقييم في المملكة المغربية. هل نحتاج حقا إلى إعادة هندسة وزارة التربية والتعليم بالوطن العربي؟ تقف وزارات التربية والتعليم في العالم العربي في قلب النظم التعليمية بتنظيماتها التراتبية الهرمية الشاسعة التي تطالب

ويبين إعلان إنشيوين بشأن التعليم بحلول 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الغرض المراد من التقرير العالمي لرصد التعليم، إذ يفيد كلاهما بأنه ينبغي للتقرير العالمي لرصد التعليم أن يكون آلية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم ورصد ما يخص التعليم في سائر أهداف التنمية المستدامة وتقديم تقارير في هذا الصدد، فضلاً عن تقديم معلومات التي تختص بتنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية الرامية إلى المساعدة على مساءلة جميع الشركاء المعنيين عن الوفاء بتعهداتهم في إطار التدابير العامة والرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويبين التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 تفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم الإمكانات الهائلة والفرص الكبيرة التي يتيحها ضمان تمكن المهاجرين والنازحين من الانتفاع بالتعليم الجديد» الأشخاص الذين ينتقلون، سواء بدافع العمل أو التعليم، وسواء طوعاً أو قسراً، لا يتركون وراءهم حقهم في التعليم»، وقد أثرت الأزمات الإنسانية في هذه المنطقة (مناطق النزاعات العربية) في تطوير التعليم.

وتتحدث المقالات في هذا العدد عن تأثير التقارير العالمية في رسم خارطة الطريق للسياسات التعليمية للدول، ومدى مساهمتها في تحسين صورة التعليم في العالم، ومدى مساهمتها في تحقيق المساواة والإنصاف والتمويل من خلال إتباع بعض النظريات كنظرية التغيير، وكيف يمكن ضمان جودة هذه التقارير التعليمية والوقوف على مبدأ الحوكمة وتحقيق المسألة الصريحة للقائمين على إدارة سياسات التعليم، ويتطرق هذا العدد إلى تحديات صياغة سياسة التعليم في وجهها الجديد وفق خطة 2030، وتأثيرها على العالم، وما القيمة المضافة التي تضيفها هذه الممارسات في تحقيق القياس والمقارنة بين البلدان في سياق المبادرات الإقليمية، في ضوء التعليم في مدارس القرن الحادي والعشرين، أيضاً استراتيجيات التواصل الناجحة التي تساهم في نشر نتائج التقارير العالمية، ورصد التجارب العالمية وتأثيرها و صياغة وبناء التقارير العالمية ودورها في رصد دور التنشئة الاجتماعية والتعلم عالمياً، من أجل الوصول إلى تعميم هذه التقارير لما تتمتع به من مصداقية عالمية تتنوع بها المقاييس والأدوات المستخدمة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بصيغة علمية رزينة.

أنتطلع إلى مشاركة هذه المواد مع زملائي في قطاع التعليم، ورؤيتهم يستخدمون النتائج البحثية كأداة تساعدهم على المضي قدماً بثقة ومشاركة خبراتهم ومعارفهم والاستفادة من تجارب الآخرين الدولية والتعلم منها، والعمل على ترجمتها على أرض الواقع في محيط عملهم.

يتعين على النظم التعليمية العربية أن تلبي احتياجات مجتمعات متعدّدة الأطياف، وترقية مواطنين مسؤولين قادرين على التعامل مع التعقيدات وتعزيز تغيير البناء. فالنظم الحالية تركّز على المؤشرات الكمية أكثر من النوعية، وتفشل بالتالي في تحقيق هذا الهدف. ويؤدي ذلك إلى انتقادات حادّة. وقد أوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية 2016، بمنتهى البساطة والصراحة: «عموماً، نوعية التعليم منخفضة الجودة». إذا أين تكمن المشكلة حقاً هل هي في الافتقار إلى الموارد؟ بالرغم من الميزانيات الضخمة التي ترصدها الدول سنوياً لنظم التعليم إلا أن نسبة كبيرة منها تذهب إلى مخصص مرتبات المعلمين والوظائف المرتبطة بها، ولا يتبقى إلا اليسر اليسير للاستثمار في التطوير المهني، وتزويد المعلمين والطلبة بالتكنولوجيا الحديثة المواكبة للثورة الصناعية الرابعة، وإقامة مختبرات ومعامل علمية، وتطوير وتحسين البيئة المادية للمدارس. أم تدني مستوى أداء النظم التعليمية التربوية العربية في ظل المقاييس العالمية؟ حيث سعت النظم التعليمية العربية إلى الاعتماد على المقاييس الأكثر موثوقية لفهم أداؤها، كالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا-PISA)، والاتجاهات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (تيمس-TIMSS) والدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (بيرلز-PIRLS)، ويمثل مشاركة النظم التعليمية العربية في هذه التقييمات بحد ذاتها، دليلاً على استعداد المسؤولين عن هذه النظم التعليمية للخضوع إلى المسألة، ولأن المشاركة في الاختبارات الدولية يتطلب الكثير من الشجاعة السياسية التي ينبغي أن تتمتع بها الأنظمة التعليمية العربية. أم أنها مرتبطة بمكانة مهنة التعليم نفسها والحوكمة الكلية لنظام التعليم؟ لأن في كثير من الدول العربية، لا تتمتع مهنة التدريس بتقدير عالٍ مالياً من حيث الدخل، أم اجتماعياً أو مهنيّاً، ونتيجة لذلك؛ فإن مهنة التعليم لا تجتذب المواهب والكفاءات الأفضل التي يحتاجها النظام التعليمي ليصل إلى مكانة مرموقة بالمعلم محلياً وإقليمياً وعالمياً. أما من حيث الحوكمة فإن عنصر المساءلة من ناحية الأداء ضعيف على جميع المستويات في النظم التعليمية العربية، ولعل غياب الهيئات المستقلة للتقييم والتي تهتم بجانب المساءلة والمحاسبة في النظام التربوي يعد تحدياً أمام تطوير الأنظمة التعليمية العربية، بالرغم من وجود بعض التجارب النادرة عربياً مثل هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية، والهيئة الوطنية للتقييم في المملكة المغربية. هل نحتاج حقاً إلى إعادة هندسة وزارة التربية والتعليم بالوطن العربي؟ تقف وزارات التربية والتعليم في العالم العربي في قلب النظم التعليمية بتنظيماتها التراثية الهرمية الشاسعة التي تطالب بأداء مهمات جسيمة جليلة، وهي تقف بمفردها، وتعرض إلى المساءلة أمام القيادة العليا. وعليها الاندماج في المجتمع بأسره. ما نوع الإصلاح الذي يمكن تحقيقه بالإيعاز من أعلى الهرم؟ إن القرار باستمرار الدعم المالي بأشكاله المختلفة وخصوصاً الدعم المالي للإصلاح التعليمي، إنما يعود إلى هيئات حكومية خارج وزارة التربية والتعليم، تفضل مشاريع ملموسة وظاهرة للعيان يمكن بسهولة مراقبتها وضمان إكمالها. هل نحتاج إلى إصلاح التعليم من خلال التفاعل بين المدرسة والبيت والمجتمع الأوسع؟ عندما يصبح التعليم عنصراً أصيلاً في رؤية تهدف إلى إعداد الشباب كمواطنين مشاركين وأعضاء ملتزمين بتنمية مجتمعهم المحلي وتحسين الوضع الإنساني العالمي، وعندما يشارك الجميع، بمن فيهم الآباء والأمهات وكبار المسؤولين في هذه الرؤية، فإن في وسعهم أن يحولوا الجهاز التعليمي من جهاز لتدريس أبنائهم إلى جهاز يحولهم إلى متعلمين.

القسم الأول

الأهداف الرئيسية لتقارير الرقابة  
العالمية

# الحوكمة عن بعد عن طريق تداول البيانات

غيتا ستينر - خامسي، مدير نوراخ أستاذ ، كلية المعلمين ، جامعة كولومبيا ، الولايات المتحدة الأمريكية و المعهد العالي للدراسات

الدولية والإنمائية ، سويسرا

steiner-khamasi@exchange.tc.columbia.edu



## ملخص

تتساءل هذه المقالة ما إذا كانت الحوكمة من خلال الأرقام قد تحولت إلى حوكمة عن بعد عن طريق تداول البيانات. يتم تقديم الرصد العالمي للتطورات الوطنية في مجال التعليم نتيجة للميل، الذي يتفاقم في الوقت نفسه، نحو (1) المساعدة القائمة على النتائج ، و (2) المزيد من الاختبارات ، و (3) استخراج البيانات وتعميمها. مع تحول البنك الدولي إلى بنك المعرفة لجميع البلدان ، تستكشف المقالة أيضاً التغييرات في تعريف التنمية و جدارة المساعدة التي قد تحدث.

## العبارات الرئيسية

الحوكمة بالأرقام.  
التعليم القائم على النتائج  
منظمات دولية  
المساعدة الإنمائية الرسمية  
تعليم عالمي

لقد مر مصطلح «الحوكمة بالأرقام» برحلة رائعة على مدى فترة وجيزة مدتها عشر سنوات. تم إدخاله في دراسات السياسة قبل عشر سنوات لوصف النمو المتسارع للتقييمات الدولية واسعة النطاق للطلاب (ILSAs) (Grek, 2008) والتحول من التقييم الخارجي إلى التقييم الذاتي (Ozga, 2009) ، وهو يُستخدم اليوم كمظلة مصطلح لاستيعاب تفصيل البيانات للقرارات السياسية عن طريق الدراسات الأساسية، ومقارنة وتقييم النتائج. تشترك أدوات السياسة «الناعمة» هذه في قياس النتائج ومراقبتها.

يمكن القول إن الأدوات من النوع «الصلب» للمراسيم التنظيمية، وعمليات التفتيش العشوائية للتحقق من تنفيذ المراسيم، وعقوبات عدم الامتثال - تم استبدالها بحوكمة من خلال الأرقام. في التعليم، أثار توجيه النتائج انتشار ILSAs اعتماداً على جدول أعمالها السياسي، تستخدم الحكومات الوطنية في الوقت الحاضر نتائج ILSAs ، مثل PISA و TIMSS، إما لتوليد أو تخفيف ضغط الإصلاح على التعليم العام. بعد عشر سنوات من ظهور المصطلح لأول مرة، أصبح السؤال: هل يتوجب علينا أن نأخذ النقاش في دراسات السياسة لتوسيع النطاق والتساؤل عما إذا كانت الحوكمة من خلال الأرقام قد تحولت إلى «التوجيه عن بعد» (Rose and Miller, 1992)، «الحوكمة عن بعد» (Rinne and Ozga, 2009, p. 67) أو لأخذ خطوة أبعد مجازياً إلى «الحوكمة عن بعد [عن طريق] توزيع البيانات» (Piattoeva, Gorodski, Centeno, Suominen and Risto, 2018, p. 117). تتبادر إلى الذهن هنا تقارير المراقبة السنوية للأنظمة الدولية الثلاثة في التعليم، ولا سيما التعليم في لمحة (OECD)، وتقرير التنمية العالمية (البنك الدولي)، وتقرير رصد التعليم العالمي (اليونسكو).

## الحوكمة عن بعد من خلال نشر البيانات

في فصل رائع عن سياسات التقييم الوطنية واسعة النطاق، قام نيل بياتوفا ومن معه (2018) بصياغة مصطلح «الحوكمة عن طريق تداول البيانات» لتوضيح كيف تستخدم الحكومات الوطنية للبرازيل والصين وروسيا (أهداف دراستهم) تداول البيانات المقارنة كأداة سياسية لإضفاء الشرعية على القرارات السياسية. لا يجب الاستهانة بهذه النتيجة نظراً لأن البلدان الثلاثة تواجه تحديات كبيرة فيما يتعلق بتوافر بيانات موثوقة، وبالنظر إلى أن المسؤولين الحكوميين على مستوى المقاطعة والمستوى المحلي في حيرة بشأن كيفية الاستفادة الفعلية من البيانات في عملهم اليومي الخاص. إن حكومات الدول الثلاث ليست وحدها التي يتعين عليها إنتاج بيانات قابلة للمقارنة دولياً باستمرار حتى ذلك الحين فقط، بصعوبة



كبيرة ومع امتداد خيالها، و ترجمة النتائج الدولية إلى المستوى الوطني أو المحلي. إن محنتهم هي محنة فهم النتائج الدولية التي أصبحت (في سياقها) «هزيلة القوام» لدرجة أنها فقدت المعنى والأهمية في سياقهم الخاص (ستير-خامسي، 2016a).

يكتسب هذا الوضع مايفتقده من معنى إذا رأينا السياق الأكبر للتقدم السريع للحكومة عن بعد عن طريق نشر البيانات. أود أن أقتصر تعليقاتي إلى ثلاث ملاحظات تلخص كما يلي: إن الرصد العالمي للتطورات الوطنية هو نتيجة للميل، المتزايد في الوقت نفسه، نحو (1) المساعدة القائمة على النتائج، (2) المزيد من الاختبارات، و (3) استكشاف البيانات وتعميمها.

**المساعدة القائمة على النتائج.** لقد دخلنا حقبة جديدة تم فيها استبدال المجموعة السابقة من شروط الاقتصاد الكلي والشروط السياسية للمعونة (التكيف الهيكلي، وتخفيف حدة الفقر، والحكومة الجيدة) بشروط مبرمجة. واليوم ، يجب أن يبين المشروع الممول أن النتائج تلبي الهدف المحدد في خطة المشروع، و استراتيجية القطاع، أو تعريف المانح لمشروع ناجح. على سبيل المثال، إن بنك التنمية الآسيوي يفرق بين البرامج و دعم السياسات ويستخدم جدول الصرف الخاص به كرافعة مالية ليضمن فعلياً إقامة السياسات التي تجعل المشروع الممول مستداماً على المدى الطويل. وبالمثل، فإن الشراكة العالمية من أجل التعليم تميز بين الجزء الثابت والمتغير من المنحة. تحتاج الحكومات المتلقية إلى أن تثبت بالأرقام أن الأموال قد استخدمت لتحسين الجودة، ونتائج التعلم، والمساواة في النظم التعليمية. من المهم أن نأخذ في الاعتبار هنا أن الشراكة العالمية من أجل التعليم هي استثناء ملحوظ. ليست كل الجهات المانحة ملتزمة بإنفاذ المساواة. أحد الانتقادات لقيود الأثر الاجتماعي، على سبيل المثال، هو عدم وجود مخاوف المساواة والإطار الزمني القصير الذي يتعين على المنفذين خلاله اختلاق نتائج إيجابية قابلة للقياس. من غير المستغرب أن يتجنب المنفذون تسجيل «المتعلمين البطيئين» والفئات الضعيفة الأخرى في برامجهم التعليمية.

**المزيد من الاختبارات.** لقد اعتدنا على مشاهدة قائمة الدول المشاركة في PISA و TIMSS وهي تنمو تزداد طويلاً أكثر فأكثر على مدى العقد الماضي. إن ما حدث في 2018، على كل حال، من المرجح أن يولد قفزة كمية في عدد البلدان التي ستشارك في المستقبل في LSAs. جعل تقرير التنمية العالمية لعام 2019 (البنك الدولي ، 2018) مشروع رأس المال البشري ولا سيما مؤشر رأس المال البشري (HCI) معروفاً لجمهور أوسع في أكتوبر 2018. وفقاً للبنك الدولي (2018)، يقيس HCI مقدار رأس المال البشري الذي يمكن لطفل مولود اليوم أن يحققه عند بلوغه سن 18 عاماً. وهو ينقل إنتاجية الجيل القادم من العمال مقارنةً بمعيار التعليم الكامل والصحة التامة.

يقيس مكون التعليم في HCI كلاً من الكمية (سنوات التعلم المعدلة في التعليم) والجودة (نتائج الاختبار المنسقة) للأنظمة التعليمية. معيار سنوات الدراسة هو 14 عاماً، وقد أثبت الخبراء في البنك الدولي أن سنغافورة، من جميع الأنظمة التعليمية في العالم، هي الأقرب إلى المعيار الدولي «للتعليم الكامل». إنه نظام يستخدم فيه وقت الأطفال في المدرسة بشكل أكثر فاعلية أو، بعبارة أخرى، أقل إهداراً. على غرار سنغافورة، يُتوقع أن يكمل الأطفال في النمسا، على سبيل المثال، 13.9 سنة من المدرسة. على كل حال، فإن عدد سنوات الدراسة المعدلة للتعلم - التي تؤثر فيما يتعلمه الأطفال بالفعل - هو 11.7 عاماً فقط. أنغولا، دولة أخرى على رأس القائمة، تفقد ما يقرب من نصف تحصيلها التعليمي

بسبب رداءة جودة التعليم. مع الأخذ في الاعتبار ما يتعلمه الأطفال بالفعل في مدارس أنغولا، تنقل السنوات المتوقعة في المدرسة إلى 4.1 سنوات (راجع <http://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>). ترتيب HCI للنمسا هو 12 وأنغولا 147 من 157 دولة. أما منهجية حساب النتائج المتوافقة للاختبار فقد جلبت انتقادات لاعتمادها على LSAs. علاوة على ذلك، قام مشروع رأس المال البشري باستيفاء البيانات إذا لم تشارك البلدان في كل جولة من الاختبارات و / أو البيانات المستوفاة إذا كانت البيانات في إحدى الاختبارات مفقودة. في الواقع ، يجبر HCI الحكومات على المشاركة في كل جولة من TIMSS و PISA، و PIRLS و SACMEQ و EGRA، وما إلى ذلك، لأن الاستيفاء والاستقرار غالباً ما يضران بنتائج الاختبارات المنسقة للنظام التعليمي.

**استكشاف البيانات ونشرها.** ماهو مقدار «كثير جداً»؟ في بيئة تنافسية للحكومة العالمية، تقوم المنظمات العالمية بجمع البيانات بشكل متزايد في عدد يتزايد بشكل متواصل من البلدان، والمواضيع وشرائح سكانية في فترات زمنية تنقل باستمرار. من أجل استمراريتها، تقع المنظمات الدولية تحت ضغط متابعة توسيع ميدان تأثيرها لتبقي خطواتها متوافقة مع منافسيها الدوليين والإقليميين. تأتي الإشارة المبكرة للتوسع المتنامي من قرار بييسا (PISA) في ضم مجال إضافي. بعد أن كانت تتركز أساساً على القراءة والحساب والعلوم للطلبة البالغين 15 عاماً من العمر، بدأ الامتحان يتضمن مجالاً إضافياً من مجموعة واسعة من المواضيع تمتد من المعرفة الاقتصادية ((PISA 2015 - PISA 2012) إلى الكفاءة العالمية (PISA 2018). في الوقت نفسه، فإن ملف إنجازاتها يتضمن أيضاً PISA من أجل التطوير، و PISA لمرحلة ما قبل المدرسة، و PISA للمدارس، و PISA من أجلك (PISA4You). أما التوسع السريع لامتحانات PISA عبر مواضيعها، و البلدان، و مدى حياتها فقد أصبح هدفاً للتدقيق المكثف والجدال (راجع: Gorur, 2016; Addey, 2017; Sellar and Lingard, 2014; Verger and Parcerisa, 2017). يستفيد القطاع الخاص بشكل عظيم من PISA. يتم الدفع لبيرسون ل ل سي، على سبيل المثال، لتصميم وإطلاق الاختبار وإنتاج الفيديوهات والتقارير. وفي الوقت نفسه يقوم عملاق العمل ببيع الكتب والمستلزمات للأباء تحضيراً للاختبارات المعيارية. و كما تم إيضاحها و إشكالياتها في مكان آخر (ستير-خامسي، 2016b)، إن المعايير جيدة للعمل لأن المناهج نفسها، وبرنامج تدريب المعلمين، وكتب المنهج و اختبارات الطلبة يمكن استخدامها في عدد لا حدود له من المدارس والمقاطعات والبلدان وبذلك يولد اقتصاد له حجمه.

## رفع المستوى من أجل التنمية، خلق نماذج جديدة من زبائن الدعم الفني

يواجه مجتمع شركاء التنمية مشكلة إيجابية. ففي العديد من المناطق، و بشكل ملحوظ في أمريكا الوسطى واللاتينية وجنوب شرق آسيا، تخرج البلدان من المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA). توقفت هذه البلدان عن تصنيفها على أنها اقتصادات منخفضة ومتوسطة الدخل وبالتالي أصبحت غير مؤهلة للحصول على قروض ميسرة ومنح. لذلك، إنها لحظة الفرصة المناسبة للسؤال، ما الذي سيحدث بشأن هيئة دعم التطوير في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD DAC)، والبنك الدولي، واليونسكو، والمانحين الثنائيين - ربما مقتربين جداً من الراحة - ماذا بخصوصنا، الخبراء الذين بنوا مهنة في العمل في المساعدة أو في دراسة التنمية؟

أولاً ، لا يُكتب تعريف المساعدة الإنمائية الرسمية بالحجر. منذ إنشائها في عام 1969، قامت منظمة التعاون الاقتصادي

والتنمية (OECD DAC) و باستمرار بتحديث أو تكييف المفهوم مع بيئة المساعدة المتغيرة (Hynes and Scott, 2013). ثانياً، تغيرت أهداف المساعدة المالية الخارجية. على سبيل المثال، تحدد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 57 دولة على أنها دول هشة (OECD DAC, 2018). أخيراً و بشكل مهم، تخلصت أهداف التنمية المستدامة 2030 من التمايز بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة واستبدلتها بأجندة عالمية تستهدف كل بلد في العالم. في وقت لاحق، يجب أن نعترف بأن النصفين السابقين والمتفق عليهما دولياً - التعليم للجميع 2000 والأهداف الإنمائية للألفية 2015 - تم تصنيفهما عن طريق الخطأ على أنهما «أجندة عالمية».

يوضح التوجه العالمي الجديد لأهداف التنمية المستدامة 2030 سبب عمل المنظمات الدولية حالياً على مستوى عالمي حقيقي. اعتاد البنك الدولي واليونسكو أن يكونا منظمة للفقراء، في حين ركزت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على البلدان الغنية. الآن، تقوم المنظمات الدولية الثلاث بجمع وتعميم المعلومات حول جميع البلدان. تتزايد قائمة «البلدان الشريكة» غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مع كل إصدار سنوي جديد للتعليم في لمحة. وبصورة أوضح من خلال مشروعه رأس المال البشري، أصبح البنك الدولي بدوره بنك المعرفة لجميع البلدان، الفقيرة والغنية. إذا كان مؤشر رأس المال البشري سيحل محل مؤشر التنمية البشرية في مستقبل ليس ببعيد، فستخضع تعريفات التنمية وأهلية المساعدة لتغيير ثوري: كل بلد - باستثناء سنغافورة وعدد قليل من دول شرق آسيا التي لديها اختبارات متناسقة ممتازة ولكن بما في ذلك النمسا والبلدان الأخرى لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية «الضعيفة الأداء» - سيصبح من عملاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الميدان و اليونسكو و البنك الدولي. سيحصلون على مساعدة، أو بالأحرى مساعدة تقنية، حول الكيفية التي ينبغي أن يحسن بها سكانهم، بدءاً من الفئة العمرية للأطفال إلى الكبار، درجات الاختبار في مجموعة واسعة من المواضيع، بما في ذلك المهارات الاجتماعية والعاطفية (OECD PISA, 2018).

بالإضافة لذلك، إن العدد الكبير من «ضعيفي الأداء»، مثل أنغولا و مصر ، و جنوب أفريقيا و دول أخرى ذات تحصيل تعليمي منخفض إحصائياً إلى النصف أو أكثر حسب مؤشر رأس المال البشري لأن الأطفال في بلدانهم يضيعون الوقت في مدارسهم يتعلم القليل، سيتلقى معونة زائدة أو مساعدة تقنية. ونتيجة لذلك، فإن الخانات الفارغة التي خلفتها البلدان التي تخرجت من المساعدة الإنمائية الرسمية ستشغلها البلدان التي تحتل مرتبة منخفضة في مؤشر رأس المال البشري. وبعبارة أخرى، على الرغم من أن العديد من البلدان قد تخرجت من المساعدة، فقد جعلت HCI المتصور أن نفس البلدان التي نضجت اقتصادياً بالفعل، قد يتم إعادة تأهيلها لتصبح مؤهلة للحصول على المساعدة الإنمائية الرسمية. بشكل غير مفاجئ، هناك ارتباط كبير بين الدخل القومي الإجمالي / للفرد ، والإنتاجية، و HCI. قد يعمل البنك الدولي بشكل جيد جداً في المستقبل في البلدان التي يتم تصنيفها حالياً على أنها اقتصادات فوق متوسطة وعالية الدخل شريطة أن يتم استخدام HCI بالفعل كمعيار لتحديد الأهلية للحصول على القروض والمنح الميسرة. إن كان السيناريو المستقبلي ليبقى قائماً حقاً، فلن يكون تصنيف البلدان حسب الدخل القومي الإجمالي / للفرد (منخفض، أدنى من المتوسط، أعلى من المتوسط، مرتفع الدخل)، لكن على حسب الإنتاجية المتوقعة لبلد (25%، 50%، 70%)، كما هو مقترح في مشروع رأس المال البشري (World Bank, 2018, p. 59).



## المصادر

- ريني، ر.، وأوزاغا، ج. (2011). أوروبا والعالم: دور منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في سياسات التعليم. في ج. أوزاغا، ب. داهلر-لارسن، سي. سيجير هولمز، و ه. سيمولا، وآخرون. *اصطناع الجودة في التعليم: البيانات والحكومة في التعليم*، الصفحات 66-75. لندن: روتليدج.
- روز، ن. و ميللر، ب. (1992). السلطة السياسية ما وراء الدولة: إشكاليات الحكومة. *المجلة البريطانية لعلم الاجتماع*، 43 (2)، 173-2005.
- سيلر، س. و لينغارد، ب. (2014). منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وتوسيع اختبار PISA: الأنماط العالمية الجديدة للحكومة في التعليم. *مجلة البحوث التربوية البريطانية*، 40 (6)، 917-936.
- شتاير-خامسي، ج. (2016 أ). المؤشرات العالمية واستطلاع المشاكل المحلية: استكشاف في القضاء الإحصائي على نقص المعلمين في منطقة ما بعد الاشتراكية. في ك. ماندي، أ. غرين، ب. لينغارد، و أ. فيرغر، وآخرون، كتيب سياسة التعليم الدولي، الصفحات 573 – 589. تشيتشستر: جون وايلي وأولاده.
- شتاير-خامسي، ج. (2016 ب). المعايير جيدة كأعمال/للأعمال التجارية: مقارنة موحدة والقطاع الخاص في التعليم. *العولمة والمجتمعات والتعليم*، 14 (2)، 161-182.
- فيرغر، أ.، و بارسيريسا، ل. (2017). المساءلة والتعليم في سيناريو ما بعد عام 2015: الاتجاهات الدولية و القوى المحركة للتشريع والآثار الاجتماعية التعليمية. ورقة تكليف لتقرير رصد التعليم العالمي 2017/8، المساءلة في التعليم: الوفاء بالتزاماتنا. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259559e.pdf>. Paris: UNESCO GEMR.
- البنك الدولي. (2018). تقرير التنمية في العالم لعام 2019. الطبيعة المتغيرة للعمل. واشنطن العاصمة: البنك الدولي. للوصول المفتوح: doi:10.1596/978-1-4648-1328-3.
- أدي، سي. (2017). الآثار الذهبية والمعايير التاريخية: كيف تعمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على توسيع حوكمة التعليم العالمي من خلال PISA للتطوير. *دراسات نقدية في التربية*، 58 (3)، 311-325.
- غورار، آر. (2016). الرؤية مثل PISA: قصة تحذيرية حول أداء التقييمات الدولية. *مجلة البحوث التربوية الأوروبية*، 15، 598 - 616.
- غريك، س. (2008). من الرموز إلى الأرقام: التقنيات المتغيرة لإدارة التعليم في أوروبا. *مجلة البحوث التربوية الأوروبية*، 7 (2)، 208-218.
- هاينز، و. و سكوت، س. (2013). *تطور المساعدة الإنمائية الرسمية: الإنجازات والنقد وطريق المستقبل*. باريس: أوراق عمل منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للتعاون الإنمائي رقم 12، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للنشر.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2018). *تقرير حالات الهشاشة 2018*. باريس: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
- ك. موندي، أ. غرين، ب. لينغارد و أ. فيرغر كتيب السياسة التعليمية العالمية، ص 573 – 589. تشيتشستر: جون وايلي ش أبنائه.
- PISA لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2018). *المهارات الاجتماعية والعاطفية. الرفاهية والترابط والنجاح*. باريس: OECD PISA.
- أوزغا، ج. (2009). إدارة التعليم من خلال البيانات في إنجلترا: من التنظيم إلى التقييم الذاتي. *مجلة سياسة التعليم*، 24 (2)، 261-272.
- بياتوفيا، ن.، غوردسكي سينتينو، ف.، سومينين، و.، و ريني، ر. (2018). الحوكمة عن طريق تداول البيانات؟ إنتاج وتوافر واستخدام بيانات التقييم الوطنية واسعة النطاق. في ج. كوكا، ر. ريني و ت. تاكالا وآخرون. *سياسات الجودة في التعليم*. دراسة مقارنة للبرازيل والصين وروسيا، الصفحات 115-135.

# كشف المستور في البرامج العالمية لإعداد تقارير عن التعلم والعدالة والتمويل – نظرية في نهج التغيير

كارين موندي، أستاذة جامعة، التعليم التطويري المقارن العالمي معهد أونتاريو لدراسات التعليم، جامعة تورونتو، كندا  
karen.mundy@utoronto.ca



## مقدمة

شهدت السنوات الـ 75 الماضية ارتفاعاً مفاجئاً في الأشكال والاستخدامات الجديدة للبيانات الانتقالية والمقارنة حول السياسة التعليمية على المستوى العالمي. في هذه المقالة القصيرة، أناقش بأن ثلاث «نظريات تغيير» ضمنية تكمن في النقاشات المتعلقة بالبيانات الانتقالية وإعداد التقارير، مما يعني رؤى مختلفة تماماً لكيفية استخدام هذه البيانات (بريست، 2010).

أولاً – ما يمكن أن نسميه نموذج «بيانات التعلم الوطني»، وهي تتمحور حول استخدام روافع انتقالية لتسهيل التعلم والتبادل على المستوى الوطني. النظرية الثانية يمكننا أن ندعوها نموذج «البيانات من أجل الإستثمارات الإستراتيجية و الحوافز» الذي يتمحور حول تطوير نقاط ارتكاز أقوى لتحفيز السياسة المحلية و صناعاتها. ونموذج آخر – وله أصوله الأحدث – هو نموذج «بيانات من أجل المساءلة».

نشأ كل واحد من هذه النماذج في فترة تاريخية مختلفة؛ و بينما ألقى الضوء، يتم مزجها بشكل متزايد في عمل المؤسسات الدولية وتدعو لها أنواع مختلفة من المنظمات.

ومع ذلك، أعتقد أنه يمكننا الاعتماد على النظريات الثلاث للتغيير لأغراض الاستدلال، باعتبارها «نماذج مثالية» من أجل توضيح الأهداف والغايات والسمات التنظيمية للطرق المختلفة لإعداد التقارير الدولية و كشف مضامينها بطرق تفتح إمكانية الاستخدام الأكثر ديمقراطية وتأثيراً للبيانات العالمية.

## تغيير ضرورات ونظريات التغيير في إعداد التقارير التعليمية العالمية

كل واحدة من «نظريات التغيير» الثلاث تقدم منطقاً ونهجاً مختلفين لإعداد التقارير والبيانات الانتقالية حول التعليم العالمي. ولها تأثيرات وآثار مختلفة على صنع السياسات المحلية وصانعي السياسات، وعلى السياسات على المستوى العالمي بين الدول والجهات الفاعلة الدولية.

**بيانات التعلم الوطني:** تم الإنشاء المبكر لمقاييس قابلة للمقارنة عالمياً في أنظمة التعليم من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بعد الحرب العالمية الثانية في المقام الأول في محاولة لدعم التعلم الجماعي الوطني بين الحكومات حول السياسات والبرامج ومراقبة التنمية العالمية. أنشأت اليونسكو نظاماً قائماً على الإبلاغ الذاتي للبيانات منخفض الحصص. كان النموذج تنموياً بشكل أساسي وداعماً للقدرة الإحصائية الوطنية و كذلك للقدرة والملكية الوطنية.

## ملخص

تسعى هذه المقالة إلى مناقشة التأثير الفوضوي المحتمل، مع النتائج الإيجابية أو السلبية، للتقارير العالمية حول السياسات الوطنية، وجدوى تطوير التوصيات العالمية في عالم متنوع. وهي تقدم ثلاث من «نظريات التغيير» الكامنة: «بيانات لمنهج التعلم عبر الوطنية»؛ و«بيانات نهج الاستثمار الاستراتيجي» و «بيانات نهج المساءلة (المتبادل)». كما تسعى إلى إظهار كيفية استفادة الجهات الفاعلة في السياسة الوطنية وأعضاء المجتمع المدني والباحثين الوطنيين من هذه التقارير.

## العبارات الرئيسية

نظريات التغيير  
المساءلة  
الحوافز  
المراقبة الدولية

في المدخلات والبيانات الوصفية. افتقرت هذه النظرية إلى مجموعة قوية من الحوافز لتعبئة العمل الدولي والمحلي ولم يكن لديها طريقة لقياس الفعالية.

قد يكون أحد الدروس التي تعلمتها المنظمات الدولية من نظرية التغيير «البيانات من أجل التعلم» هو أنه عندما لا يرتبط إعداد التقارير بحوافز للعمل، يمكن أن يتراجع دعمه بسهولة - كما هو الحال على سبيل المثال، في الانخفاض التدريجي في دعم اليونسكو لتقاريرها الإحصائية في الثمانينات والتسعينات؛ الذي تم إحيائه فقط كجزء من الحركة الجديدة من أجل «المساءلة» التي ظهرت بعد اعتماد إجماع التنمية لعام 2002 المجسد في الأهداف الإنمائية للألفية، وخلق تقارير أكثر قوة تجاه المساءلة في تقرير مراقبة التعليم العالمي.

نظرية التغيير «بيانات للاستثمار الاستراتيجي» حددت مساراً رئيسياً لربط بيانات التعليم الانتقالية بالعمل. لكنها افتقرت لنظرية حول كيفية «تعلم» الدول والجهات الفاعلة الأخرى في السياسة من خلال التعاون وكانت تميل إلى إنتاج ممارسات تكنوقراطية في جمع البيانات واستخدامها. مثل هذا النهج كان أكثر ملاءمة لتقديم حزم المساعدة وإدخال التمويل القائم على الأداء من إنشاء تحالفات إصلاحية مملوكة محلياً. PISA، التي ظهرت تحت رعاية ناد من البلدان، حققت بلا شك أكبر «نجاح» في أي جهد للبيانات الانتقالية في إطار نموذج «البيانات من أجل الاستثمار الاستراتيجي». ومع ذلك، في حين أن لديها الكثير لتعلمنا إياه عن كيف يمكن للبيانات التي تبدأ من شراكة تعاونية أن تخلق تدريجياً نقطة ارتكاز خارجية لتغيير السياسة من قبل فاعل دولي ضعيف سابق. ومع ذلك، كانت تأثيرات PISA على سياسات التعليم شديدة التنوع اعتماداً على السياسة الوطنية والأنظمة السياسية.

كان للاستثمارات الرئيسية في بيانات تطوير التعليم خلال هذه الفترة تأثير محدود بشكل مدهش على البلدان النامية. ربما يمكن تفسير ذلك جزئياً من خلال النقص في التعاون الحقيقي بين الدول التي تقف وراء جهود «البيانات من أجل الاستثمار الاستراتيجي».

يمكن القول إن نظرية التغيير «بيانات من أجل المساءلة» كانت أكثر وضوحاً حول كيفية استخدام البيانات لمساءلة كل من الجهات المانحة والحكومات وحفز التغيير. فقد أعطت دوراً موسعاً للمواطنين وأظهرت كيف يمكن للعمليات الانتقالية أن تعمل مع التحالفات المحلية معاً لتحقيق الإصلاحات. ومع ذلك، فإن نظرية التغيير هذه قللت أيضاً من مدى قدرة البيانات على قيادة عمليات السياسة في سياق ضعف الحوكمة. على المستوى العالمي، نادراً ما يتم إضفاء الطابع الرسمي على هياكل الحوكمة بطرق تؤدي إلى مساءلة قوية. إن المراقبة مثل تلك التي يقدمها تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم (GEMR) هي أدوات ضعيفة لمساءلة الجهات المانحة والأطراف المتعددة - خاصة عندما تغير الرياح السياسية الاتجاه، مثل تلك التي دفعت أجنحة فعالية المساعدات. ويقود هذا الضعف إلى ارتياح عند وجود المزيد من الجهود المسببة في المراقبة وإعداد التقارير، مثل هيئة التعليم، التي تتجاوز إعداد تقارير المساءلة التقليدية. في جميع البلدان النامية التي تتميز بضعف الديمقراطية والقدرة البيروقراطية المحدودة، فإن القدرة على استخدام الأدلة من أجل «الزام الحقيقة بالسلطة» تكون مقيدة للغاية كما هو موثق في التقارير المتعلقة بتقييمات «التعلم

وبالمثل، وفي سنواتها الأولى عملت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) في المقام الأول كآلية للمراجعة مع الأقران وآلية تبادل مع الأقران، مع إجراء دراسات وتقارير بتكليف من مجموعات من الوزراء تواجه تحديات معنية في المقام الأول. جاء التقدم المبكر في تقييمات التعلم الوطنية بعد منطلق مماثل «منخفض الرهانات» (تم تأسيس الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التعليمي كمختبر أبحاث للسماح بالتعلم على المستوى الوطني)

**البيانات من أجل الاستثمارات الاستراتيجية و الحوافز:** شهدت الثمانينيات والتسعينيات تحولاً نحو استخدام البيانات التعليمية لتحديد أولويات الاستثمارات التعليمية والتحقق من صحتها، وخاصة تلك الآتية من الجهات الفاعلة العالمية إلى البلدان النامية. بشكل انتقالي، برز البنك الدولي كصوت رائد في الحاجة إلى البيانات التعليمية المقارنة واستخدامها لدعم النمذجة الاقتصادية لأولويات واستراتيجيات التعليم وبدأ تجربة استخدام هذه البيانات لخلق حوافز للإصلاح (انظر البنك الدولي، 1995). في التسعينات، أطلقت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA)، الذي أصبح مؤثراً قوياً على السياسات الوطنية، حيث حول بشكل لا رجعة فيه عمله التعليمي من كونه منصة متواضعة لحوار السياسات التعليمية بين البلدان نحو مكانته الحالية كرائد بحد ذاته في السياسة (Martens and Jacobi، 2010). وبدلاً من النهج الأكثر ليونة للتعلم، قام البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بتطوير آليات نظرية تغيير رائدة امتازت بمحور خارجي تقني على المستوى العالمي للاستفادة منها في رفع القرارات الوطنية والأولويات.

**بيانات من أجل المساءلة (المتبادلة):** منذ عام 2000 بدأنا نرى «نظرية تغيير» إضافية تتوضع فوق الاثنين الأصليتين. يمكننا أن نسميها «نظرية تغيير بيانات من أجل المساءلة» - طريقة تؤكد الحاجة لاستخدام بيانات انتقالية لجعل الحكومات تصف إنجاز النتائج القوية القائمة على مخططاتها والتزاماتها. نظرية التغيير هذه تمزج منطقتين مختلفتين جداً: من الناحية الأولى، تركيز شديد على «النتائج والأداء» في مجتمع التطوير، ومن الناحية الأخرى، جهود جديدة من قبل حركة مجتمعية مدنية فاعلة لإستخدام الشفافية والمساءلة الإجتماعية في أنظمة التعليم، والالتزامات بالمساءلة المتبادلة عبر معايير وطنية وعالمية تتجسد في إعلان باريس حول فعالية المساعدات. وبهذا تعتمد الحكومات المتبرعة بشكل متزايد على مقاييس الأداء لإدارة مخصصات معوناتها وتدفع بصانعي السياسة المحلية لإستخدام المقاييس والحوافز للدفع نحو نواتج أقوى (على سبيل المثال، مراجعة المملكة المتحدة للمساعدات المتعددة الأطراف)؛ بينما يضغط المجتمع المدني للمساءلة باتجاهين معاً، للأعلى من المتبرعين لمساعدة المتلقين، وللأسفل من الحكومات لمواطنيهم (راجع على سبيل المثال تقرير البنك الدولي عن التطوير 2004؛ فيرغير و نوفيل، 2012).

لقد كتب العديد من المؤلفين حول إيجابيات وسلبيات هذه المبررات ونظريات التغيير المتنوعة للبيانات الانتقالية والرصد. يبدو أن لكل منها عواقب مقصودة وغير مقصودة - على مستوى السياسات العالمية والمحلية.

• **«بيانات التعلم والتبادل على المستوى الوطني»**  
لنظرية التغيير فوائدها الافتراضية في إنشاء مجتمعات حقيقية في ممارساتها بين البلدان النامية وإبقاء التركيز على القدرة الوطنية إنتاج البيانات. وفي الوقت نفسه، كان جمع البيانات ورصدها على المستوى الوطني قد علق خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات بسرعة

بقيادة المواطن» وعلى تحالفات المجتمع المدني الوطنية.

### الحكومة الدولية للتعليم والمساءلة: كشف المستوى

في هذه المقالة القصيرة ، حاولت أن أوضح كيف أن الاستخدام الأقوى والأكثر وضوحًا لنهج نظرية التغيير يمكن أن يساعدنا في فهم سبب وكيفية عمل المراقبة العالمية وإعداد التقارير. يمكن لنظريات التغيير أن تساعدنا في كشف المستور، وبذلك نفتح النقاش حول الغرض والاستخدام والإحتمالات الديمقراطية للمراقبة الوطنية المؤثرة في عالم متغير.

تقوم منظمات مثل الشراكة العالمية للتعليم (GPE) بتجربة نظريات التغيير المختلفة هذه. حاولت GPE استخدام نهج «المساءلة المتبادلة» للرصد ، ومواجهة التحديات على طرفي الطيف - في ضمان استخدام البيانات في عمليات المساءلة على المستوى الوطني بين أصحاب المصلحة في التعليم ، وكذلك حمل الجهات المانحة على مساعدة مبادئ الفعالية (انظر GPE 2018). ورداً على ذلك ، تسعى GPE إلى استكمال تركيزها على «المساءلة المتبادلة» من خلال نهج «تعليم الشراكة على المستوى الدولي» ، والذي قد يكون أكثر ملاءمة لاستدامة التحسينات في مجالات مثل شفافية التقارير المالية ، واستخدام البيانات في عمليات السياسة الوطنية ، وتحقيق مبادئ فعالية المعونة داخل البلدان النامية.

يعمل معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، من خلال التحالف العالمي لرصد التعليم (GAML) ، أيضاً على اتباع نهج مُحدد مماثل للرصد ، وهو نهج يجمع بين الجهود المبذولة لتحسين الجودة الفنية للبيانات الأساسية مع إنشاء تعاونية قوية أيضاً لتعزيز التعليم على المستوى الوطني (UIS ، 2018). أن هذه القدرة على الاستفادة من كل من التعلم ونظريات المساءلة (المتبادلة) للتغيير في إعداد التقارير والرصد العالمي، على ماعتقد، ضرورية لاستدامة وتأثير والملكية الواسعة النطاق للرصد العالمي على مدى العقد المقبل.

### المصادر

بريست، ب. «قوة نظريات التغيير». مراجعة الابتكار الاجتماعي في ستانفورد. الربيع.

الشراكة العالمية للتعليم (2018). (GPE). تقرير نتائج GPE لعام 2018. واشنطن العاصمة: GPE.  
<https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>

مارتينز، ك. و جاكوبي، أ. (2010). آليات حوكمة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. أكسفورد: مطبعة جامعة أكسفورد.

معهد اليونسكو للإحصاء (2018-). (UIS). ملخص بيانات SDG4: بيانات لتعزيز التعلم. مونتريال: اليونسكو.

فيرغر، أ. و م. نوفيلي، آخرون. (2012). حملة «التعليم للجميع» حكايات واستراتيجيات ونتائج تحالفات المناصرة على المستوى الوطني في التعليم. مطبعة سبرينغر.

البنك الدولي. (1995). أولويات واستراتيجيات التعليم: مراجعة البنك الدولي. التنمية في الممارسة. واشنطن العاصمة: مجموعة البنك الدولي.

البنك الدولي. (2003). تقرير التنمية في العالم 2004: جعل الخدمات تعمل لصالح الفقراء. تقرير التنمية في العالم. واشنطن العاصمة: مجموعة البنك الدولي.

# مساعدة التعليم على النظر الى الخارج

**أندرياس شلايشر**، مدير للتعليم والمهارات، والاستشاري الخاص في سياسة التعليم للأمين العام لمنظمة التعاون الاقتصادي

والتنمية فرنسا.

andreas.Schleicher@oecd.org



## ملخص

تناقش هذه المقالة بأن المراقبة العالمية والمقارنات الدولية تُظهر سياسات التعليم التي تم تطويرها وتنفيذها خارج حدودها، كما أنها تساعد واضعي السياسات على وضع أهداف ذات مغزى بناءً على أهداف قابلة للقياس، وتعزيز فهم أفضل لكيفية معالجة أنظمة التعليم المختلفة لمشاكل مماثلة. وتؤكد أن المراقبة العالمية لا تتعلق بنسخ الحلول الجاهزة من دول أخرى؛ يتعلق الأمر بالنظر الى الممارسات الجيدة في بلداننا وأماكن أخرى لنصبح على دراية بما يصلح في أي سياقات.

## العبارات الرئيسية

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)  
المراقبة العالمية  
الممارسات الجيدة  
صانعو السياسة.

هناك قصة عن سائق اكتشف في ليلة مظلمة أنه فقد مفتاح سيارته عند العودة إليها. ويستمر بالبحث أسفل ضوء الشارع - وعندما سأله شخص ما إذا كان هذا هو المكان الذي أسقط فيه المفتاح، يقول لا، ولكن هذا هو المكان الوحيد الذي يمكنه فيه رؤية أي شيء.

في التعليم أيضًا، هناك غريزة عميقة الجذور للنظر إلى ما هو الأقرب تناولاً والأسهل رؤية. قد لا يكون المكان الأفضل للبحث، ولكنه المكان حيث الأسئلة والأجوبة المألوفة. غالباً ما نقوم بمراجعة التقدم في التعليم من خلال ما هو أسهل للقياس بدلاً من الأكثر أهمية. وغالباً ما تستند المناقشات المتعلقة بالتعليم فقط إلى ما يجري داخل مدارس الدولة أو المنطقة، بدلاً من المقارنة مع ما يتم تحقيقه في مكان آخر.

في حين أن للعولمة تأثيرها العميق على الاقتصادات ومكان العمل والحياة اليومية، يبقى التعليم محلياً للغاية وغالباً ما تكون نظريته داخلية. كما أن لأنظمة التعليم عادة بناء «جدران» تفصل بين المعلمين والمدارس أو الأنظمة نفسها عن التعلم من بعضها البعض. الطريقة التي يتم بها تنظيم المدارس وطريقة إدارة المعلومات يمكن أن تجعل من الصعب على المدارس والمعلمين تبادل المعرفة حول عملهم. في حين أن أولئك الذين يديرون أنظمة التعليم قد يكون لديهم إمكانية الوصول إلى المعرفة حول نقاط القوة والضعف لديهم، فإن أولئك الذين يقدمون خدمات التعليم في الخطوط الأمامية - مديري المدارس والمعلمين - لا يفعلون ذلك في كثير من الأحيان، أو قد لا يعرفون كيف يترجمون تلك المعرفة إلى ممارسات أكثر فعالية. وبشكل مشابه تفصل الجدران بين أنظمة التعليم في بلدان مختلفة، مع فرص قليلة للدول للنظر إلى الخارج نحو سياسات التعليم التي تم وضعها وتنفيذها خارج حدودها. وبعبارة أخرى، ليس هناك الكثير من التعلم من تجارب البلدان الأخرى.

يمكن للتقييمات الدولية وأدوات المراقبة العالمية أن تساعد في سد هذه الفجوة. يمكنها أن تظهر للبلدان ما هو ممكن في التعليم، من حيث الجودة والإنصاف وكفاءة الخدمات التي تحققت في بلدان أخرى. يمكنها مساعدة واضعي السياسات على وضع أهداف ذات مغزى بناءً على أهداف قابلة للقياس، ويمكنها تعزيز فهم أفضل لكيفية معالجة أنظمة التعليم المختلفة لمشاكل مماثلة. ولعل الأهم من ذلك، إن المنظور الدولي يوفر فرصة لصانعي السياسات والممارسين الحصول على رؤية أكثر وضوحاً لأنظمة التعليم الخاصة بهم، وجهة نظر تكشف المزيد عن المعتقدات والهياكل ونقاط القوة والضعف التي تكمن وراء أنظمتهم. يجب فهم نظام التعليم بعمق قبل أن يتم تغييره وتحسينه.

في عام 1997، عندما شرعنا في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بتطوير برنامجاً دولياً لتقييم الطلاب (PISA)، تلقيت مكالمة من مكتب رئيس البرازيل: كانت البرازيل مهتمة بالانضمام إلى PISA. كانت البرازيل الدولة الأولى التي لم تكن عضواً في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD التي أبدت اهتماماً بالانضمام إلى PISA، وقد فوجئت بطريقة ما. عندها - لا بد أن الرئيس فرناندو هريكي كاردوسو كان يدرك أن بلاده ستكون في قاع جداول الدوري العالمي. ولكن عندما ناقشت ذلك معه لاحقاً، أخبرني أن أكبر عقبة أمام تحسين نظام التعليم في البرازيل في ذلك الحين لم يكن نقص الموارد أو القدرات، بل كانت حقيقة حصول الطلاب على درجات جيدة على الرغم من المعايير المنخفضة. لم يعتقد أحد أن التحسين مطلوب أو ممكن. شعر الرئيس كاردوسو آنذاك أنه من المهم أن يفهم الناس الحقيقة. لذا، لم تنشر البرازيل درجة PISA الوطنية فحسب، بل زودت كل مدرسة ثانوية بمعلومات عن مستوى التقدم المطلوب لتحقيقه في المتوسط مستوى لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في PISA بحلول عام 2021. ومنذ ذلك الحين، كان تحسن البرازيل في اختبار PISA ملحوظاً. بعد تسع سنوات من مشاركتها الأولى في اختبار PISA، برزت البرازيل باعتبارها الدولة التي حققت أكبر تحسن في القراءة منذ إجراء تقييم PISA الأول في عام 2000.

كان للمكسيك تجربة مشابهة. جاء الاستطلاع المكسيكي لأولياء أمور الطلبة عام 2007 عن جودة التعليم، ليقر بأن 77٪ من الآباء يقولون بأن خدمات التعليم التي تقدمها مدرسة أطفالهم كانت جيدة أو حتى جيدة جداً، وفقاً لقياس تقييم PISA 2006. كان ما يقرب من نصف الأطفال المكسيكيين البالغين 15 عاماً ملتحقين بالمدارس التي سجلت أدنى مستوى أو أقل منه للكفاءة التي حددها PISA. قد تكون هناك أسباب عديدة لمثل هذا التناقض بين الجودة الملموسة للتعليم والأداء في المقارنات الدولية. فعلى سبيل المثال، المدارس التي يلتحق بها الأطفال المكسيكيون الآن قد تكون ذات جودة أعلى من تلك التي حضرها آباؤهم. لكن النقطة هنا هي أنه ليس من السهل تبرير استثمار الموارد العامة عندما لا يكون هناك طلب عام عليها. في فبراير 2008، قابلت الرئيس المكسيكي آنذاك فيليبي كالديرون الذي أسس معياراً عالمياً للأداء المعتمد على PISA للتعليم الثانوي في المكسيك. أبرز هدف الأداء هذا الفجوة بين الأداء الوطني والمعايير الدولية وأصبح أداة رئيسية لدعم التحسينات التي شهدتها المكسيك منذ ذلك الحين.

لم يكن تأثير PISA على ذوي الأداء المنخفض فقط بل كان له تأثير كبير على السياسة. في بلدي ألمانيا، كان النقاش حول سياسة التعليم الذي أعقب نشر نتائج PISA 2000 مكثفاً. لقد اعتبر الألمان من المسلم به أن فرص التعلم متساوية عبر المدارس، حيث تم تكريس جهود كبيرة لضمان أن المدارس لديها موارد متساوية. لكن نتائج PISA 2000 كشفت عن تفاوتات اجتماعية كبيرة في نتائج التعليم. أيضاً، فإن دليل التناسق عبر المدارس في فنلندا - حيث شكلت اختلافات الأداء بين المدارس 5٪ فقط من التباين في أداء الطلاب - ترك انطباعاً عميقاً في ألمانيا حيث شكلت اختلافات الأداء بين المدارس ما يقرب من 50٪ من التباين في أداء الطالب. بعبارة أخرى، في ألمانيا، من المهم للغاية في أي مدرسة بالتحديد قمت بتسجيل طفلك فيها.

بالنسبة للعديد من المعلمين والخبراء في ألمانيا، فإن التفاوتات التي كشفتها PISA لم تكن مفاجئة تماماً. ولكن غالباً ما اعتبر أمراً مسلماً به - واعتبر خارج نطاق السياسة العامة للتغيير - أن الأطفال المحرومين يؤدون بشكل سيئ في المدرسة. ما كان صادفاً بشأن نتائج PISA هو أنها أظهرت أن تأثير الوضع الاجتماعي

والاقتصادي على الطلاب وأداء المدارس يختلف اختلافاً كبيراً عبر البلدان، وبدا أن دولاً أخرى تقلل من هذا التأثير بشكل أكثر فعالية من ألمانيا. في الواقع، أظهرت PISA أن التحسين ممكن، ووفرت الدافع اللازم للتغيير. ساعد PISA في إيجاد موقف جديد تجاه الأدلة والبيانات في ألمانيا. ضاعفت ألمانيا فعلياً الإنفاق الفيدرالي على التعليم في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. لكن فيما عدا المال، أحدث النقاش مجموعة واسعة من جهود الإصلاح في البلاد، والتي كان بعضها تحويلياً. أعطيت رعاية الطفولة المبكرة بعداً تعليمياً أقوى، وتم وضع معايير التعليم الوطنية للمدارس (وهو أمر كان من الصعب تخيله في بلد كان فيه الحكم الذاتي للولايات مقدساً دائماً)، وتم تقديم دعم أكبر للطلاب المحرومين، بما في ذلك الطلاب من أصول مهاجرة. بعد تسع سنوات، في عام 2009، بدت نتائج PISA الألمانية أفضل بكثير، حيث أظهرت تحسينات كبيرة في الجودة والإنصاف.

لم تكن ألمانيا الدولة الوحيدة التي حسنت نظامها التعليمي في وقت قصير نسبياً. كان متوسط أداء كوريا الجنوبية مرتفعاً بالفعل في عام 2000، ولكن الكوريين كانوا قلقين من أن نخبة ضيقة فقط حققت مستويات التميز في تقييم PISA للقراءة، في غضون أقل من عقد من الزمن، تمكنت كوريا الجنوبية من مضاعفة حصة الطلاب المتفوقين في أدائهم.

ساعد الترميم الشامل للنظام المدرسي في بولندا على تقليل الاختلافات في الأداء بين المدارس، وعكس اتجاه المدارس الأقل أداءً، ورفع الأداء العام بما يعادل أكثر من نصف عام دراسي. تمكنت البرتغال من تعزيز نظامها المدرسي المجزأ وتحسين الأداء العام، كما فعلت كولومبيا وبيرو.

بالطبع، التقييمات الدولية لها مخاطرها المستورة. يشكل تصميم اختبارات موثوقة تحديات كبيرة. يجب تحديد معايير النجاح بطرق يمكن مقارنتها عبر البلدان و تكون في الوقت ذاته ذات مغزى على المستوى الوطني. يجب إجراء الاختبارات في نفس الظروف للحصول على نتائج مماثلة. أبعد من ذلك، يميل صانعو السياسة إلى استخدام النتائج بشكل انتقائي، غالباً لدعم السياسات القائمة بدلاً من كونها أداة لاستكشاف البدائل. لكنها توفر فرصة مهمة للتحسين.

قبل نشر نتائج أحدث تقييم PISA في ديسمبر 2016، اتصل بي أشخاص من جميع أنحاء العالم لاكتشاف المفاجآت الرئيسية في جداول دوري PISA العالمية. ولكن لا توجد مفاجآت في المقارنات الدولية مثل PISA. الجودة والإنصاف في التعليم هي نتائج السياسات والممارسات المتعمدة والمصممة بعناية والمطبقة بشكل منهجي. بالرغم من دلائل PISA على التحسينات السريعة التي أدخلتها بعض الأنظمة المدرسية، حتى أولئك الذين يدعون أن التعليم لا يمكن تحسينه إلا على نطاق زمني جيولوجي، أو أن الوضع النسبي للدول يعكس بشكل أساسي العوامل الاجتماعية والثقافية، يجب أن يعترفوا بأنه من الممكن تحسين أنظمة التعليم.

حان الوقت لأن نسأل أنفسنا: ما الذي يمكننا تعلمه من أنظمة المدارس الأكثر تقدماً في العالم؟ كيف يمكن لخبراتهم مساعدة الطلاب والمعلمين وقادة المدارس في البلدان الأخرى؟ كيف يمكن للسياسيين وصانعي السياسات الاستفادة من الدروس المستفادة من البلدان التي تواجه تحديات مماثلة واتخاذ قرارات أكثر استنارة؟ حتى عندما تكون هناك أمثلة دولية يمكن اتباعها، فلماذا ثبت أنه من الصعب غالباً التعلم منها والتوقف عن تكرار نفس الأخطاء؟ لم تسبق لمثل هذه الأسئلة أن تكون أكثر إلحاحاً أبداً من أن تطرح - ويجاب عليها.



# الحوكمة من خلال بيانات التقييم: الى أي مدى تمضي؟

ليفا رودونيتي، ضابط مساعد للمشروع، اليونسكو- المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، فرنسا.  
i.raudonyte@iiep.unesco.org



## من الإحصاءات الوصفية الى السياسات القائمة على المقارنة

ازداد على مدى العقدين الماضيين بشكل كبير عدد البلدان التي تجري تقييمات وطنية وإقليمية ودولية للطلاب على نطاق واسع (اليونسكو ، 2015). كان هناك دعم دولي قوي لهذا التوسع. سلطت الجهات الفاعلة الدولية المتعددة الضوء على أن امتلاك بيانات تقييم التعلم الموثوقة واستخدامها بشكل فعال أمر ضروري لتشخيص صحة قطاع التعليم، وتصميم الاستراتيجيات المناسبة، وتتبع الاستثناءات الخفية، وتعزيز المشاركة السياسية القوية وكذلك الحد من أوجه القصور في النظام (البنك الدولي ، 2018 ؛ معهد اليونسكو للإحصاء 2017). في حين أن هذه البيانات تنطوي على إمكانات قوية لإبلاغ عملية صنع القرار لتحسين سياسات التعليم ، إلا أن استخدامها كمحور للسياسة ليس ممارسة فنية محايدة. قد تشكل إلى حد كبير كيفية تحليل أنظمة التعليم وفي النهاية الجوانب التي تحظى باهتمام صانعي السياسات (Breakspear, 2014).

يطور بمرور الوقت دور وتأثير التقييمات الدولية للطلاب في حوكمة التعليم العالمي. إحصاءات التعليم الدولية التي أنتجتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) كانت قد تلقت في الثمانينيات انتقادات شديدة لطبيعتها الوصفية. فهي لم تقدم تصنيفات الدول على أساس المؤشرات المختلفة وعلى الرغم من أن البيانات كانت سليمة منهجياً ، إلا أن المنشورات ذات الصلة لم تنخرط في تحليل إحصائي أكثر تعقيداً يربط بين مدخلات ومخرجات الأنظمة (Cussó and D'Amico, 2005). تحت ضغط من الولايات المتحدة بشكل أساسي، أصرت منظمات مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) والبنك الدولي، على الحاجة إلى توليد المزيد من البيانات المقارنة حول التعلم وتحليل الإصلاحات السياسية الأساسية (Cussó و D'Amico 2005). شهدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية نفسها تطوراً في ثقافة التقييم الخاصة بها ، حيث ابتعدت عن التشكك في مقارنات الأداء التعليمي الدولي و اتجهت نحو احتضانها. تم تسهيل البحث عن البيانات المقارنة من خلال سياق أصبح فيه التعليم وبسرعة طريقة لقياس الإمكانات الاقتصادية للبلدان (Addey et al., 2017). أصبح التعليم عملة عالمية لاقتصاديات المعرفة، حاسمة لتبيان الميزة المقارنة للبلدان (أدي و آخرون، 2017).

لهذا فإن التأثير المتزايد للتقييمات الدولية للتعلم الواسع النطاق يقاد بقوة بالمقارنات الدولية التي قد توفر رؤية

## ملخص

تبحث المقالة في كيفية ممارسة التقييمات الدولية واسعة النطاق للقوة الناعمة في حوكمة التعليم العالمية. كما نجادل بأنه على الرغم من أن بيانات التعلم يمكن أن تثري سياسات التعليم بطرق ذات مغزى ، إلا أن هناك مخاطر يتعين على الشركاء الدوليين والحكومات مراعاتها عند استخدامها ، خاصة في البلدان النامية.

## العبارات الرئيسية

استخدام بيانات التقييم  
حوكمة التعليم الدولي

تغييرات عندما يتعلق الأمر بأهداف وتنظيم أنظمة التعليم الوطنية. تعد التغييرات في المنهج أكثر الأمثلة وضوحاً على هذا التأثير. قامت دول متعددة (مثل كوريا والمكسيك واليونان ولوكسمبورغ) بمراجعة مناهجها لتتماشى مع إطار عمل PISA وتضمن الكفاءات التي تختبرها PISA (بريكسبير، 2012).

وبالتالي ، هناك خطر تضيق أهداف نظام التعليم لتحسين لمجموعة من المؤشرات الدولية. فبينما يمكنها تقديم معلومات مفيدة عن أداء الطلاب في مجالات معينة ، لا يمكن مساواتها مع أغراض أنظمة التعليم (بريكسبير، 2014). يتطلب تحديد الأهداف النهائية للتعليم مشاورات ديمقراطية أوسع نطاقاً: «مناقشة الأهداف التعليمية النهائية تقتضي مداولات أخلاقية حول ما يهم في التعليم وما يجب أن يكون عليه الشخص المتعلم» (بريكسبير ، 2014 ، ص 11). وبالمثل ، بيبستا وآخرون. (2007 ، ص 18) يوضحون أن «المجتمع الديمقراطي هو بالتحديد مجتمع لا يُعطى فيه الغرض من التعليم ولكنه موضوع دائم للنقاش والتداول». على أية حال ، تميل التقييمات الدولية واسعة النطاق إلى تقليص هذه المساحة الديمقراطية عن طريق الضغط على البلدان لتحسين درجاتها في مجموعة من المؤشرات القابلة للمقارنة.

«المجتمع الديمقراطي هو بالتحديد مجتمع لا يُعطى فيه الغرض من التعليم ولكنه موضوع دائم للنقاش والتداول». على أية حال ، تميل التقييمات الدولية واسعة النطاق إلى تقليص هذه المساحة الديمقراطية عن طريق الضغط على البلدان لتحسين درجاتها في مجموعة من المؤشرات القابلة للمقارنة.

### زيادة الضغط الخارجي على الدول النامية

تفرض سياسة الحكومة الأمريكية الجديدة على وزارة الخارجية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية إظهار زيادات في «النسبة المئوية للمتعلمين الذين يحصلون على الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة في نهاية الصف الثاني وفي نهاية المرحلة الابتدائية» في البلدان التي تتلقى الدعم الأمريكي. مع وجود ميزانية دولية للتعليم الأساسي بقيمة 800 مليون دولار في الطريق ، هناك مخاطر عالية حول كيفية تحديد وقياس «الحد الأدنى من الكفاءة في مستوى الصف» (برانز، 2018).

تتعرض البلدان النامية لضغط متزايد للمشاركة في التقييمات الدولية واسعة النطاق حيث أن مشاركتها ترتبط في الغالب بظروف مساعدة شركاء التنمية. تطلب وكالات التمويل بيانات التعلم كميّار ذو قيمة لتقييم التقدم التعليمي (أدي وآخرون، 2017). واعتراضاً بهذا الدور ، أدرجت الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) إتاحة بيانات التعلم (أو استراتيجية لتحسين هذه الإتاحة) كشرط في نموذج التمويل الخاص بها (GPE ، 2017). علاوة على ذلك ، تستخدم البلدان أيضاً بيانات التقييم كدليل للحصول على الموارد المالية للمشاريع التي تهدف إلى زيادة نتائج الطلاب (أدي وآخرون، 2017؛ شاماتوف و ك. سينازاروف، 2006). باستخدام الأدلة التجريبية ، يُظهر كيجيما و لبيسي (2016) أن المشاركة في تقييمات التعلم الدولية ترتبط بالفعل بزيادة تدفقات المساعدة الأجنبية إلى التعليم.

بالإضافة إلى ذلك ، تتيح المشاركة في تقييمات التعلم الموحدة إظهار التزام الدول بقيم التعليم العالمية (نايت وآخرون، 2012). تؤكد خطة التعليم 2030 على كل من أهمية نتائج التعلم المحسنة وقياسها ، وهو ما يدعمه بقوة شركاء التنمية (، GPE 2017؛ البنك الدولي، 2018). لذلك تُقدر المشاركة في التقييمات

مشوهة للواقع، لأنها تصنف بلدان ذات مستويات مختلفة من الموارد. إن وضع المعايير الدولية من خلال المقارنات التي تضع ضغط الأقران على أولئك الذين يتم تصنيفهم يعتبر أداة قوية لممارسة التأثير (Martens، 2007). على كل حال، إن البلدان في جداول الدول المشاركة لديها وسائل مختلفة تحت تصرفها وقدرات تقنية متفاوتة قد تشوه المقارنة: «الخصائص الثقافية والسياقية والتنظيمية تمنع المقارنة المباشرة لإنجاز الطلاب على المستوى الوطني (Wiseman et al.، 2010:12)». إنه عنصر مهم يجب مراعاته عند الاعتماد على البيانات المقارنة الدولية.

### الشرعية التي تمثلها البيانات الثابتة

كما قال أحد صانعي السياسة رفيعي المستوى في أوروغواي مؤخرًا ، «كل شيء له ما يبرره طالما تبدأ الجملة الخاصة بك بـ «يقول اختبار PISA...» (Addey ، 2018).

يستخدم تحليل بيانات تقييم التعلم والتوصيات التي تتلوهما بشكل متزايد كأداة قوية لإضفاء الشرعية على إصلاحات التعليم. غالبًا ما يُنظر إلى الحاجة لهذه البيانات على أنها حقيقة موضوعية لا تخضع للطعن وهذا يشكل حجة قوية لصانعي السياسات (Cussó and D'Amico، 2005). يعد هذا النهج العلمي لصنع السياسات هو أحد المحركات الرئيسية لنجاح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. يقبل صانعو السياسات وعامة الناس اختبار PISA باعتباره مفوضاً شرعياً لأداء نظام التعليم (Breakspear ، 2014) ، وتطبق المنظمة القانون الناعم من خلال مطبوعاتها ودراساتها وتقاريرها والمقارنات الدولية التي تتمتع بسمعة عالية من حيث جودة تحليل (مورغان وشاهجهاان ، 2014).

على كل حال، يمكن لصانعي السياسات استخدام بيانات التعلم لدعم القرارات المتخذة على أسس أخرى. يظهر استخدام بيانات التقييم أحياناً كحل في البحث عن المشكلة الحقّة ، تبريراً لجداول الأعمال السياسية الموجودة مسبقاً (Fischman et al.، 2018). يبرد وآخرون. (2011) استخدموا فرنسا مثالاً ليوضحوا أنه في الماضي كانت حكومتها قد بالغت في الأداء الضعيف للبلاد في برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) وذلك لتبرير إصلاحاتها المتوقعة التي تعود لتركز على الأساسيات مع التأكيد على محو الأمية والعلوم. في أوغندا ، هناك بعض ما يدل على أن الحكومة تستخدم أيضاً بيانات تقييم UWEZO لدعم جدول أعمالها، حيث تم استخدام نتائج تقييم منخفضة لرفض رفع أجور للمعلمين (Elks، 2016). في هذه الحالات ، يسبق القرار السياسي التوصيات الصادرة عن تحليل البيانات ، مما يقلل من قدرتها على إطلاع سياسات التعليم بشكل فعال.

### تحديد أهداف التعليم من خلال المقاييس

«مانختار قياسه في التعليم بشكل مانسعى لإنجازه بشكل جماعي» (بريكسبير، 2014، ص 4).

ما يقاس في أنظمة التعليم أمر له أهميته ، حيث من المحتمل أن يؤثر ذلك على الطريقة التي تتعامل بها الحكومات مع إصلاحات التعليم. باستخدام مثال على PISA ، يجادل بريكسبير (2014) بأن صانعي السياسة يبدؤون في استخدام عدسات PISA لفحص أنظمتهم ومن المحتمل أن يؤثر هذا على تحديد الأهداف النهائية للتعليم. يشارك ماير و بينافوت (2013) وجهة النظر هذه مشيرين إلى أن PISA لديها القدرة على إحداث



كعملية بحد ذاتها تمثل دعماً للمعايير الدولية  
(أدي و آخرون، 2017).

على الرغم من أن بيانات التعلم يمكن أن تثرى سياسات التعليم بطرق ذات مغزى ، إلا أن تأثيرها المتزايد في حوكمة التعليم العالمي لم يرافقه دراسة منهجية للمخاطر التي ينطوي عليها استخدامها. استكشاف مثل هذه المخاطر أمر حاسم لتحقيق الاستفادة المثلى من الإمكانية التي تحملها بيانات التعلم لتحسين سياسات التعليم. إن المشروع البحثي الجديد لمعهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي (UNESCO-IIEP) حول استخدام بيانات تقييم التعلم سيقدم رؤى جديدة في بعض هذه الجوانب. سوف يستكشف كيفية استخدام بيانات التعلم في عدد من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ودول أمريكا اللاتينية في دورة تخطيط التعليم ، وتحليل العناصر المرتبطة بالاقتصاد السياسي للجهات الفاعلة.

## المصادر

- أدي، سي. (2018). «لماذا يبدو أن PISA هو الحل للجميع؟» مدونات دراسات التقييم الدولية. <http://international-assessments.org/why-does-pisa-appear-to-be-everyones-solution>
- أدي، سي.، ليغارد، ب.، سيلار، س.، شتاير-امسي، حي و فيرغر، أ. (2017). «صعود التقييمات الدولية واسعة النطاق ومبررات المشاركة». في: *قارن: مجلة التربية المقارنة والدولية*، 47 (3): 434-452.
- بيرد، جيه.، دوهيرتي، ر.، إسحاق، ت.، جونسون، س.، سبراغ، ت.، جي و يو، جي. (2011). تأثيرات سياسة PISA. تقرير بتفويض من بيرسون المملكة المتحدة.
- بيتون، أ.، بوسليثويت، ت.، روس، ك.، سيريت، د.، وولف، ر. (1999). *فوائد وحدود دراسات الإنجاز التربوي الدولي*. باريس: IIEP-UNESCO.
- بيستا، جي. (2007). «لماذا مايعمل» لن ينجح»: الممارسة القائمة على الأدلة والعجز الديمقراطي في البحث التربوي». في: *النظرية التربوية* 57 (1): 21-1.
- بريكسبير، س. (2012). تأثير سياسة PISA: استكشاف الآثار المعيارية لقياس الأداء الدولي في أداء النظام المدرسي. ورقة عمل. باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- بريكسبير، س. (2014). «كيف يشكل PISA عملية صنع سياسة التعليم؟ لماذا تحدد طريقة قياسنا للتعليم ما يهم في التعليم؟ ورقة سلسلة ندوة رقم 240. مركز التعليم الاستراتيجي.
- برنز، ب. (2018). «ثلاث سنوات بعد اعتماد أهداف التنمية المستدامة: حان الوقت للعمل على بيانات التعلم». مركز مدونات التنمية العالمية.
- كاسو، ر. و داميكو، س. (2005). من مقارنات التنمية إلى مقارنات العولمة: نحو المزيد من إحصاءات التعليم الدولي المعيارية. في: *التربية المقارنة*، 41 (2): 199-216.
- إلكس، بي. (2016). «تأثير نتائج التقييم على سياسة وممارسة التعليم في شرق أفريقيا». عينة التفكير. لندن: وزارة التنمية الدولية.
- فيشمان ج.، غويل جيه.، سيلوفا، ي. و توبر، أ. (2018). «دراسة تأثير التقييمات الدولية واسعة النطاق على سياسات التعليم الوطنية». في: *مجلة سياسة التعليم*.
- فروس-جيرمين، ب. (2010). منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، PISA والآثار على السياسة التعليمية. مركز البحث الافتراضي.
- الشراكة العالمية للتعليم (GPE). (2017). كيف تدعم GPE التدريس والتعلم. ملخص السياسة.
- هاملتون، م. (2017). «كيف تتفاعل تقييمات المهارات واسعة النطاق مع الجهات الفاعلة الوطنية: حشد الشبكات من خلال السياسة و وسائل الإعلام والمعرفة العامة». في: *دراسات نقدية في التربية*، 58 (3): 280-294.
- كيلغان، ت.، غريني، ف. و موري، ت. (2009). *استخدام نتائج التقييم الوطني للإنجاز التربوي*. المجلد 5. واشنطن العاصمة: البنك الدولي.
- كيجما، ر. و ليبسي، ب. (2016). «سياسات الاختبارات الدولية». ورقة أعدت لمؤتمر «قوة التقييم في السياسة العالمية» الذي استضافته جامعة هارفارد و المنظمة الدولية، 6-7 مايو 2016 والمؤتمر المصغر المصاحب لـ APSA، 2 سبتمبر 2016.
- نايت، ب.، ليتز، ب.، ناغروهو، د. و توبن، م. (2012). «أثر برامج التقييم الوطنية والدولية على السياسة التعليمية، ولا سيما السياسات المتعلقة بتخصيص الموارد وممارسات التدريس والتعلم في البلدان النامية». مركز EPPI في جامعة لندن.
- مارتينز، ك. (2007). «كيف تصبح فاعلاً مؤثراً - المنعطف المقارن» في سياسة التعليم لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية». في: ك. مارتنز، أ. رسكوني و ك. لوز (المحرر)، *ساحات جديدة لحكومة التعليم. أثر المنظمات والأسواق الدولية على صنع سياسة التعليم* (ص 41-55). نيويورك: بالغريف.
- مير، د. و بينافوت، إ. (2013). PISA *والسلطة والسياسة*. ظهور الحكومة التربوية العالمية. كتب الندوات.
- مورغان، سي. و شاهجahan، ر. (2014). «شرعية الحكومة التعليمية العالمية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: دراسة إخراج امتحان PISA و AHELO». في: *التعليم المقارن*، 50 (2): 192-205.
- شاماتوف، د. و سينازاروف، ك. (2006). أثر الاختبار المعياري على جودة التعليم في قيرغيزستان: حالة برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) 2006. في: *وجهات نظر دولية في التعليم والمجتمع*، 13، 145-179.
- معهد اليونسكو للإحصاء (UIS). (2017). *أكثر من نصف الأطفال والمراهقين لا يتعلمون في جميع أنحاء العالم*. صحيفة الوقائع رقم 46. مونترال: معهد اليونسكو للإحصاء.
- اليونسكو. (2015). تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع: التعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتحديات. باريس: اليونسكو.
- وايزمان، أ.، ويتي، جي.، توبن، جيه. و تسوي، أ. (2010). «استخدامات الأدلة لصنع السياسات التعليمية: السياقات العالمية والاتجاهات الدولية». في: *مجلة البحث في التعليم*، 34، 1-24.
- البنك الدولي. (2018). تعلم إدراك وعد التعليم. تقرير التنمية العالمي.

## القسم الثاني

كيف نعمل لتحسين هذه التقارير؟

# ما وراء الجودة التعليمية: المعارك القادمة

بلانكا هيريديا، مديرة PIPE/CIDE، المكسيك

blanca.heredia@cide.edu



التقارير العالمية لمراقبة التعليم (GEMRs) وتقييمات التعلم مثل TIMSS ، LLECE ، PISA و PIRLS ، تحقق أهدافاً مهمة جداً للتقدم التعليمي على المستويين الوطني والدولي. وعلى كل حال، فإن حقيقة أن افتراضاتهم المشتركة وتوصياتهم المتعلقة بالسياسة التعليمية بعيدة عن الواقع الوطني ، ومترافقة بردود الفعل العكسية ضد العولمة في عدد متزايد من البلدان، وتقدم سيناريو يتطلب من جدول أعمال التعليم العالمي التوسع الى مابعد جودة التعليم والتقييم والمساءلة.

## الاختبارات الدولية، و GEMRs وأجندة تعليم عالمية واحدة

أحد أهم مساهمات الاختبارات الدولية و GEMRs هي تقديم معلومات موثوقة وقابلة للمقارنة على أساس منتظم حول تنظيم جهود سياسة التعليم في بلدان مختلفة، بالنظر الى الإجراءات التي تتخذها الحكومات والجهات الاجتماعية الفاعلة في التعليم (ولا سيما في التعليم الرسمي)، والنتائج المتنوعة لأنظمة التعليم الوطنية.

بالإضافة إلى تقديم معلومات مفيدة حول تطور أنظمة التعليم الوطنية على مر السنين، في نهج مقارن، شكلت الاختبارات المعيارية واسعة النطاق، بالاشتراك مع GEMRs، جدول أعمال عالمي للتعليم. وبعبارة أخرى ، فقد شكلت أجندة فريدة تحدد، على المستوى العالمي، قضايا ومشكلات التعليم المركزية ، والأولويات التي يجب معالجتها، والبيانات والمقاييس الصالحة ذات الصلة، بالإضافة إلى العديد من الاستراتيجيات والأدوات التي تعتبر مفيدة في معالجة التحديات المشتركة و / أو المشابهة.

منذ التسعينات، وخاصة منذ العقد الأول من القرن الحادي والعشرين ، أصبحت أجندة التعليم العالمية - التي ساهمت فيها GEMRs وتقييمات التعلم الدولية في تشكيلها - الأساس المفاهيمي والتحليلي والمعلوماتي للمناقشة السائدة حول التعليم وسياساته. وقد أصبح هذا ظاهراً ليس فقط في المناقشات التعليمية على المستوى الدولي، ولكن أيضاً على المستوى الوطني، في عدد متزايد ومتنوع من البلدان.

مثل هذه الأجندة تغطي مجموعة واسعة من المواضيع والقضايا وهي ليست مستثناة من الخلافات. ولكن، وبشكل أساسي، كانت هذه الأجندة المهيمنة تعطي الأولوية لعدة عقود لمسألة جودة التعليم، متطلبة ومعتمدة على الإنتاج المنتظم للبيانات والمؤشرات. كما استندت أيضاً إلى بعض المقدمات المنطقية الأساسية مثل أهمية جودة التعليم كمحرك للنمو الاقتصادي والقدرة التنافسية الدولية، ومركزية التعلم المعرفي

## ملخص

تناقش هذه المقالة ماتوفره تقارير مراقبة التعليم العالمية مثل تقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم ، وتقرير التنمية العالمية الصادر عن البنك الدولي ومنظمة التعليم والتنمية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ، وتقييمات التعلم مثل PISA و LLECE و TIMSS و PIRLS ، من معلومات مفيدة وقابلة للمقارنة دولياً. ومع ذلك ، تحدد هذه الأدوات أيضاً أجندة تعليمية عالمية تقترح «جودة التعليم» على أنها الحل الوحيد لقضايا التعليم. تظهر حالات مثل الحالة المكسيكية ، التي تناولها المؤلف ، أن هذا السعي لتحسين الجودة ليس هو الحل في مجتمع غير متكافئ. يمكن لقضايا مثل إدراج الفئات المحرومة في التعليم والاحتفاظ بها وإعادة دمجها في أنظمة التعليم يمكن أن تكون أكثر صلة بالموضوع.

## العبارات الرئيسية

تقييمات  
اختبارات دولية  
المكسيك

الأساسي - اللغة والرياضيات - في تعريف «التعليم الجيد». بالإضافة إلى ذلك، استند جدول الأعمال إلى فهم أن التقييم المنتظم والدقيق للتعليم وعناصر أنظمة التعليم الأخرى، جنباً إلى جنب مع آليات المساءلة، يشكلان اثنتين من أقوى الأدوات المتاحة للمجتمعات لتحقيق تقدم في جودة التعليم.

لقد أسهم امتلاك لغة مشتركة في تسهيل ليس فقط الحوار العالمي في مجال التعليم ولكن أيضاً التعاون بين عدد متزايد من البلدان. من ناحية أخرى، كان للأولوية الممنوحة للتعليم الجيد والمؤشرات الكمية والتقييم والمساءلة آثار ساهمت مجتمعة في إعادة تشكيل اتجاهات سياسات التعليم في العديد من السياقات الوطنية. من بين هذه الآثار، يبرز ما يلي:

أولاً، الانتقال نحو جدول أعمال سياسة التعليم التي تعطي أولوية عالية جداً وحتى أقصى حد لزيادة جودة تعلم الطلاب. في العديد من الحالات، ظلت هذه الأولوية الجديدة على المستوى المنطقي. على كل حال، انعكس التركيز الممنوح للتعليم الجيد في عدد من البلدان ذات الصلة في التغييرات القانونية والمؤسسية والتنظيمية. في العديد منها، جلب هذا منح قضايا أخرى أهمية أقل، وعلى الأخص تلك المتعلقة بالوصول إلى التعليم.

الأثر الثاني، الذي ساعد على توطيد تبني أجندة التعليم العالمية على المستوى الوطني، هو الأهمية المتزايدة حيث أن عدداً من الحكومات الوطنية التي تعاني من مشاكل تعليمية واجتماعية واقتصادية وسياسية مختلفة تماقاً، بالإضافة إلى مستويات وقدرات تطوير مؤسسية مختلفة، خضعت للمشاركة في تقييمات التعلم واسعة النطاق الدولية، وكذلك لتطوير وتطبيق الاختبارات الوطنية الموحدة. وقد صاحب هذا التأثير إنشاء أو تعزيز الأقسام المخصصة للتقييم داخل هيئات الإدارات الحكومية المسؤولة عن إدارة نظام التعليم الوطني.

تشير نتيجة ثالثة ومهمة للغاية إلى التحول نحو التعليم النوعي والتقييمات التعليمية ضمن سياسة التعليم على المستوى الوطني. ويتعلق ذلك بالتأثير المتزايد للمنظمات الدولية المسؤولة عن إنتاج GEMRs والتقييمات الدولية، وكذلك بتوسيع المشاركة وأهمية الجهات الفاعلة غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص والمتخصصين في المناقشة وصنع القرار الجماعي فيما يتعلق بالتعليم.

## ملاحظات مختصرة عن الحالة المكسيكية

في الحالة المكسيكية، كما يحدث في العديد من الحالات الأخرى داخل أمريكا اللاتينية وخارجها، فإن إعادة ترتيب الأولويات في سياسة التعليم، بالإشتراك مع تضاعف الجهات الفاعلة غير الحكومية ذات الاهتمام والقدرة على التأثير على أجندة التعليم الحكومية، قد حقق فوائد كبيرة. من بينها، تجدر الإشارة إلى مساهمتها المباشرة في زيادة وضوح انخفاض جودة تعلم الطلاب المكسيكيين مما يولد ظروفًا مواتية لتنفيذ المبادرات والإصلاحات التي تركز على تحسين جودة التعليم.

وتشمل الفوائد الهامة الأخرى توليد المزيد والأفضل من المعلومات المتاحة للجمهور عن أداء ونتائج نظام التعليم المكسيكي؛ و تطوير الكوادر عالية التخصص والمهارات الفنية الهامة في مجال التقييم التربوي؛ و التقدم في بناء نظام للمساءلة في هذا المجال؛ وظهور نقاش عام أكثر رعاية ومعرفة بشأن التعليم.

الطريقة التي تم بها استخدام GEMRs وتقييمات التعلم الدولية والوطنية في المكسيك لم تكن دائماً الأكثر ملاءمة

للمساهمة بفعالية في تحسين أداء ونتائج نظام التعليم المكسيكي. و بسبب ذلك - جزئياً - حتى الآن وباستثناءات قليلة، لم يترجم التأثير المتزايد لهذه الموارد في النقاش وفي سياسة التعليم إلى فوائد ملموسة وذات مغزى للطلاب المكسيكيين. وبدلاً من ذلك، فقد أدى إلى عدد من النتائج العكسية.

من بين أوجه القصور التي ميزت استخدام GEMRs وتقييمات التعلم في الحالة المكسيكية هو الميل على المستوى الوطني والمحلي لإعطاء اهتمام أكبر لتشخيص وتقييم نتائج تعلم الطلاب (باستخدام العدسات التقديرية والمفاهيمية والتحليلية الضمنية في هذه الأدوات)، بدلاً من تعزيز بناء القدرات البشرية والتقنية والمؤسسية والمادية لتحسين جودة التعليم.

هناك بالتأكيد استثناءات. على المستوى الوطني، كان الأكثر أهمية وطموحاً هو إصلاح التعليم الذي تم الترويج له من نهاية 2012 إلى 2018، والذي استند، من الناحية الفنية والمنطقية، إلى أجندة التعليم العالمية التي تلعب فيها GEMRs وتقييمات التعلم الدولية دوراً كبيراً. ركز هذا الإصلاح معظم طاقاته على قضيتين مركبتين. أولاً، في كسر مخطط طويل الأمد من التواطؤ بين السلطات التعليمية وقادة النقابات الذي يُنظَّم حول نزعة المحسوبية والسيطرة المؤسسية على وظائف المعلمين والمرتبات والمسارات؛ ومرة أخرى - إخضاع - نقابات المعلمين للحكومة، ونقل السيطرة على سياسة التعليم إلى الحكومة الفيدرالية. وقد استندت جميع هذه الإجراءات إلى إدخال نظام يسمح بإدارة الوصول والترقية والفصل بين واجبات المعلم بناءً على التقييم. وثانياً، ركز الإصلاح التعليمي على بناء و/أو تعزيز القدرات المؤسسية والتقنية والبشرية لتعزيز التعلم الأفضل، وكذلك تجديد المناهج والأساليب التربوية. هذا التركيز الثاني، الذي تضمن مجموعة واسعة من الإجراءات، تم ضمه في تصميم وتنفيذ ما كان يسمى «نموذج التعليم الجديد» (Nuevo Modelo Educativo).

لسوء الحظ، فشلت ترجمة كل هذا الجهد إلى تقدم ملموس في جودة التعليم وإلى عدد كبير كاف من الحلفاء والمستفيدين لضمان الاستمرارية بمرور الوقت. ومع ذلك، فإن ما حققه الإصلاح كان هو إحداث انزعاج كبير وواسع النطاق داخل نقابة المعلمين المنظمة. أثبت هذا أنه كارثي للإصلاح، لأنه مهد الطريق للانتصار الانتخابي للمرشح الرئاسي أندريس مانويل لوبيز أوبرادور، الذي قام بإلغاء إصلاح التعليم، الذي بدأ في 2013/2012، وهو أحد الوعود الرئيسة لحملته.

ساهمت العديد من العوامل في انهيار هذا الإصلاح الذي كان من بين الأكثر تماشياً مع أجندة التعليم العالمية المتأثرة بـ GEMRs وتقييمات التعلم الدولية. ومن بين هذه العوامل، بالتأكيد، الفشل في العملية السياسية للإصلاح، وأوجه القصور الخطيرة في مرحلة التنفيذ وعدم كفاية وقت النضج.

## نحو جدول أعمال أوسع

إن التفسيرات المعيارية لقصور أو إخفاقات جهود الإصلاح المتأثرة بجدول الأعمال العالمي المهيمن (أي تحقيق جودة التعلم) غالباً ما تؤكد على العيوب أو العوائق على مستوى المعالجة السياسية. وبعبارة أخرى، عندما يفشل مثل هذا الإصلاح في الحفاظ على نفسه بمرور الوقت و/أو لا يحقق الفوائد التي من المفترض أن - إذا تم تنفيذه بشكل صحيح - فإن التفسير الأكثر شيوعاً بين أولئك الذين يشاركون الافتراضات الأساسية لجدول أعمال التعليم العالمي هو أن المشكلة الرئيسية كانت في كيفية إدارة «الدواء» (التقييمات والمساءلة، وما إلى ذلك) وليس بالطبع في «الدواء» نفسه.

لسنوات عديدة ، كان أرضية خصبة لعودة المجتمع والهوية إلى مركز السياسة بشكل عام وسياسة التعليم بشكل خاص.

أنظمة التعليم الوطنية هي مساحة وأداة رئيسية لإنتاج الهويات الاجتماعية، وكذلك لتوليد شعور بالانتماء إلى الجماعة. داخلها وحولها، يجب خوض معارك أساسية في السنوات القادمة. وفي هذا الصدد، تعتبر المجر أو بولندا أو تركيا حالات رمزية. سيكون مكلفاً للغاية لنا جميعاً إذا لم تتم مناقشة هذه القضايا على مستوى العالم وإذا لم تشارك الجهات الفاعلة الدولية في هذه المناقشات والمعارك. نأمل أن لا يُترك قطاع التعليم بدون مساحة لأصوات حساسة وصارمة وذكية قادرة على موازنة صعود القومية القبلية.

في كثير من الحالات، تكون العوامل التي تعوق أو تعرقل التقديم والتطبيق المناسب و / أو الاستدامة بمرور الوقت للحلول القوية تقنياً وقدرتها على تحقيق النتائج المتوقعة سياسية بشكل أساسي. ومع ذلك ، في كثير من الحالات الأخرى ، وكما هو الحال في إصلاح التعليم المكسيكي الموشك على الانهيار، سيكون من المناسب التساؤل عما إذا لم يكن ذلك في سياقات وطنية محددة معينة والتي تختلف تمام الاختلاف عن تلك السياقات التي أدت إلى بروز مثل هذا «الدواء»؛ هذه «الحلول» ليست سوى واجهة.

بادئ ذي بدء، ربما «المشكلة» ليست ما يتناوله «الحل» الموصوف. على سبيل المثال، في حالة المكسيك، يمكن أن تكون «المشكلة» التعليمية بالمعنى الواسع، قبل مشكلة التعليم الجيد، هي الإقصاء الاجتماعي لشرائح كبيرة من السكان في سن المدرسة، والتي يمكن أن تسهم في دوامة انعدام الأمن والعنف الذي يعاني منه البلد. في مثل هذه الوضع، لن يكون «الحل»، على الأقل ليس في المقام الأول، أي وصفة طبية تتعلق بالجودة. بل قد يتطلب تدابير تؤكد على توسيع التغطية وزيادة الاستبقاء في المدرسة بهدف تزويد الأطفال والشباب بأول وأهم شكل من أشكال الاندماج الاجتماعي، أي أن تكون «طالِباً»، مما يعني أيضاً أن يكون لديك هوية معترف بها وتقدر إيجابياً في المجال الاجتماعي.

إذا عدنا للنظر إلى الحالة المكسيكية - كيف نتعامل بشكل تحليلي مع حالة لا يتم فيها ببساطة تعزيز العديد من الافتراضات لجدول التعليم العالمي تجريبياً (على سبيل المثال ، التعليم الجيد يساوي المزيد من النمو الاقتصادي)؟ الرابط الرئيسي مفقود، أي، الاستثمار في التعليم الجيد الذي يجلب فرص عمل متزايدة تترجم إلى عوائد خاصة واجتماعية. في مثل هذه الحالات، هل تتعلق المشكلة بالسياسة والسياسيين؟ أم أن الأفراد ليسوا على استعداد للاستثمار في التعليم الجيد لأنه لا يقود إلى أي مكان، والسياسيون يعالجون هذه القضية من خلال تطبيق «دواء» في شكل مساءلة ، وهو شيء غير مناسب؟

جودة التعليم مهمة للغاية. إدراكاً لقيمتها، كانت GEMRs وتقييمات التعلم الدولية حاسمة. في لحظة تاريخية تقع فيها المدرسة ومعها جميع أنظمة التعليم الوطنية في دوامة التحولات المدمرة بشكل كبير في الحياة المتحضرة، ومع ذلك، ربما يكون من المناسب توسيع النقاش ليشمل القضايا المركزية على قدم المساواة التي لم تلق ما يكفي من الاهتمام على المستوى العالمي. قضايا مثل الأهمية الاجتماعية للمدرسة وكذلك المدرسة باعتبارها مولد للهوية الاجتماعية والشعور بالانتماء لها أهمية لا مفر منها. نشأت هذه القضايا في سياق لم يعد فيه التعليم الجيد يضمن الحصول على عمل جيد (انظر ، من بين آخرين كثر، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ، 2015) ؛ حيث تتنافس فيها المدارس – والشكر هنا للتقدم المتغير وبسرعة للتكنولوجيا وتوسعها المشابه - مع أشكال جديدة وأكثر مرونة وتفاعلية للحصول على المعلومات والمعرفة والتفاعل الاجتماعي؛ و حيث ينتج المزيد من الإقصاء الاجتماعي بسبب التوليد غير الكافي لفرص لعمل.

إن عدم الاهتمام الكافي بهذه القضايا على المستوى الدولي يتم ملؤه على المستوى الوطني وليس دائماً بأفضل طريقة. إن الحاجة الملحة التي يتعين علينا نحن البشر أن نكون عليها ونعيشها مع الآخرين وأن نشعر بأننا جزء من مجموعة تظهر نفسها بقوة غير عادية كمنتج لعقود طويلة من الفردية المفرطة والنسيان لطبيعتنا الاجتماعية بشكل أساسي. هذا، إلى جانب عدم المساواة والاستثناءات المتزايدة التي أنتجتها العولمة وإمبراطورية الأسواق المزدهرة

## المصادر

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). (2015). مهارات التقدم الاجتماعي: قوة المهارات الاجتماعية والعاطفية. باريس: منشورات OECD

# تحديات صياغة سياسة التعليم العام في إطار خطة 2030: عمل متماسك و تأثير عالمي

باتريشيا فاسكيز ديل ميركادو هيريرا، مستشارة الهيئة الحكومية، المعهد الوطني لتقييم التعليم، المكسيك  
pvazquez@inee.edu.mx



يعتمد التقدم في أي دولة في جميع أنحاء العالم على السياسات التي يتم وضعها داخلها، وبالتالي فإن تناسب قضايا السياسة تعتمد على العلاقات بين المجتمع والأفراد وعلى الأهمية الممنوحة للتعليم، تتمثل وظيفة الدولة في نهاية المطاف في بناء سياسة رعاية اجتماعية جديدة تعمل على استقرار وضمان الظروف الاجتماعية لكي توثق المواطنين قاطبة (Olssen, 2004, p. 250).

إن خطة التنمية المستدامة لعام 2030 للأمم المتحدة، والتي تعتبر اليوم إطاراً رائعاً ومعيّاراً دولياً لتصميم السياسات العامة، تتضمن تحديات تنفيذية هامة على المستويين الإقليمي والمحلي. في مجال التعليم، ينطوي هذا على مشاركة متميزة من جميع الجهات الفاعلة في المجتمعات التعليمية، الذين يواجهون كل يوم تحديات اجتماعية وثقافية تعرف ضعفها في إقرارها وتقييمها في المناقشات على المستوى الدولي. إن الاستجابة للأهداف من خلال بناء السياسات العامة تستدعي الاعتراف بالاحتياجات المحلية والنظر فيها لتحقيق الأهداف والغايات العالمية.

يجب على الدول الموقعة على الاتفاقيات الدولية الخاصة بالتعليم أن تتخذ إجراءات للاستجابة للمطالب المختلفة ومعالجة المشاكل من منظور إطار عمل دولي. تكشف حالة خطة 2030، وأهدافها الـ 17 للتنمية المستدامة، عن طريقة مختلفة لمعالجة القضايا الحالية بطريقة مسنوعة. ويدعو تنفيذ جدول الأعمال البلدان إلى إعادة تفسير إجراءات مؤسساتها وتعزيز الإصلاحات التي تراعي تعقيدات كل قضية.

ولمعالجة المشاكل المعقدة، بين العديد من الأمثلة، يستلزم إبراز الصلة بين النمو الاقتصادي ومشاركة مجتمعات السكان الأصليين في تصميم السياسات، بطريقة يصبح فيها الحد من عدم المساواة واضحاً؛ من خلال إصلاحات قانون العمل، وتقليص الفجوة بين الجنسين في المشاركة في القوى العاملة التي تؤثر على الناتج المحلي الإجمالي؛ وكذلك زيادة الحوافز لجميع الفتيات والفتيان للالتحاق بالمدرسة. مما لا شك فيه أن مفهوم أهداف التنمية المستدامة يمثل تحدياً للبلدان، لأنه يجعل من الملح تعزيز نهج القطاعات التي تعتمد على بعضها البعض بما فيه الكفاية ومتعارضة من أجل مواجهة التحديات في تحقيق الأهداف الـ 17.

تصر خطة التنمية المستدامة على تصور نهج متكامل للسياسات العامة متعددة التخصصات. إن التحدي ليس ثانوياً بل إنه أكثر تطلباً في حالة البلدان النامية التي لديها طريق أطول للسير نحو تحقيق الأهداف التي تم تحديدها. إن معظم دول أمريكا اللاتينية، مثل المكسيك، تدير فعلياً عمليات سياسية واجتماعية معقدة تشكل عيّناً كبيراً من حيث الحوكمة وقابلية الحكم، مما يجعل الامتثال للبرامج العالمية أكثر تعقيداً.

طرح التساؤل على مدى عقود حول كيفية تنسيق الاتفاقات الدولية ومعالجتها مع الاستمرار في إظهار الاحتياجات والمطالب المحلية. كما تم التساؤل حول كيفية إنشاء المؤشرات ذات الصلة لتعكس وضع كل دولة وإقليم.

## ملخص

تناقش هذه المقالة مسألة خطة التنمية المستدامة لعام 2030، والتي تعتبر اليوم إطاراً كبيراً ومعيّاراً دولياً لتصميم السياسات العامة، وأنها تنطوي على تحديات تنفيذ مهمة على المستويين الإقليمي والمحلي. في مجال التعليم، يستلزم ذلك مشاركة متميزة من المجتمع التعليمي بأكمله، وهو الذي يواجه كل يوم تحديات اجتماعية وثقافية تفقر بشدة للإعتراف بها وقيمتها في النقاش على المستوى الدولي. فالاستجابة للأهداف من خلال بناء السياسات العامة تستدعي الاعتراف بالاحتياجات المحلية والنظر فيها لتحقيق عندها الأهداف والغايات العالمية.

## العبارات الرئيسية

جدول أعمال 2030  
أهداف التنمية المستدامة  
التعليم  
السياسات العامة  
التعاون الدولي  
مستويات العمل  
التنفيذ المحلي



## تعاونوا على كل الأصعدة

يسمح الترابط والتعاون الفعال على مختلف مستويات العمل بإنشاء آليات الدعم، يحتاج التعاون الدولي، دون نقاش، أن ينتقل إلى الواقع وهذا يقتضي ضمناً أن على الحكومات جعل أهداف الميزانية مرئية وكذلك بناء عمليات إدارية وتخطيطية وتقييمية لهذه الأهداف.

إن الهيكلية التي ستجعل خطة 2030 حقيقة يحن أن تتضمن بناء سلسلة من شبكات الدعم والمراقبة تتقاطع مع بعضها البعض وتتجاوز الاجتماعات الدولية لخلق سياسات عامة فعالة.

يقدم تقرير الأمين العام للأمم المتحدة إطاراً للتحليل مثيراً للاهتمام لخطة التنمية لما بعد عام 2015، والذي يحدد أربعة مستويات من متابعة الاتفاقات الدولية والآثار المترتبة على التعاون: عالمي؛ موضوعي؛ إقليمي و وطني (اليونسكو، 2017). و يحدد أربعة مستويات للعمل:

- **المستوى العالمي:** تعمل المنظمات الدولية كمكان للحوار و التغذية الراجعة التي يمكن للبلدان أن تتعامل معها للحصول على المشورة الفنية ، وفي بعض الحالات ، الدافع المالي. هم وسطاء في المناقشات وتعزيز تواصل الرسائل العامة.
- **المستوى الموضوعي:** يتطلب هذا المستوى ضم أصوات مختلفة، مثل أصوات معاهد البحث، والمتخصصين، والوزارات، والمجتمع المدني والقطاع الخاص. وينتج عنه ديناميكية قيمة لتعزيز الحوار بين الجهات الفاعلة التي تشترك في مواضيع و اهتمامات مشتركة، وإثارة نقاشات حول الطرق والحلول الممكنة لمشاكل محددة والتي ستسهم أيضاً في الحوار العالمي.
- **المستوى الإقليمي:** تشترك بلدان أي إقليم بقيم وأهداف وتحديات مشتركة. يتبادلون المعلومات ويشاركون في المساحات التي تسمح لهم بمعرفة قضاياهم المشتركة. فإن بقوا مستقرين، فإن مساحات المراقبة هذه تسمح لنا برؤية أداء وتقديم الجميع. وتشمل بعض التجارب الناجحة في هذا الصدد منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية (OEI) والاتحاد الأوروبي (EU) اللذان أنشأتا آليات حوار حول مؤشرات التعليم على النحو المنصوص عليه في أهداف التنمية المستدامة.

- **المستوى الوطني:** بالنسبة لبعض البلدان، ينطوي تنفيذ الأهداف العالمية على تحديد الأولويات ضمن ميزانياتها وتوليد عمليات إدارية وتخطيطية وتقييمية وفقاً لهذه الأهداف. بالإضافة إلى ذلك ، يتطلب إدخال منظور عرضي التعاون بين المستويات المختلفة للحكومة.

إلى جانب هذه المستويات الأربعة ، من الضروري والعاجل إضافة مستوى خامس - المستوى المحلي، إشارة إلى المساحات الجغرافية والسياسية مثل الولايات والبلديات التي لديها مهمة هائلة لتحويل الاتفاقات الدولية إلى إجراءات ذات مغزى. من الجوهري أن تتم إدارة المساحات التي يتم فيها تحقيق الأهداف المحلية على المستوى الوطني من خلال استراتيجيات المراقبة.

إن أقل ما تتطلبه مراقبة أي خريطة طريق عالمية هو النظر إلى المستويات الخمسة للكتلة المتصلة الموصوفة أعلاه. يجب ألا ننسى أن الدول هي مجموع القرارات بين مستويات الحكم المختلفة، وكذلك العلاقات المتبادلة بين الدول. فالسياسات العامة التي تم تصميمها والتي لا تزال بحاجة إلى تصميم لخطة 2030 يجب أن تستجيب للاحتياجات المحلية وأن تكون مرنة بما يكفي ليتم تكييفها وتعديلها للتأثير على قياس الأهداف العالمية.

## إنشاء جدول أعمال 2030 في المكسيك

في المكسيك، شجعت خطة التنمية لعام 2030 التفكير ملياً في الحاجة الملحة لتعزيز السياسات العامة المشتركة بين المؤسسات الموجهة نحو الاستدامة. على المستوى الدولي، شاركت المكسيك بنشاط في تعبئة الموارد وتعزيز التوافق في الآراء حول قضايا مثل اعتماد نهج متعدد الأبعاد للفقر، والاعتراف بحقوق المهاجرين، وحفظ التنوع البيولوجي، من بين أمور أخرى (Oficina de la Presidencia de la República, 2018b).

على الرغم من أن الوقت المنقضي منذ تنفيذ جدول الأعمال كان قصيراً جداً، فقد أدى بالفعل إلى التفكير ملياً في السياسة العامة الوطنية، وإقامة حوارات مع مختلف قطاعات السكان لتحديد نموذج البلد الذي نريده. منذ عام 2017، شارك مكتب رئاسة الجمهورية في اللجان والفرق العاملة التي سعت إلى إدراج جميع الأصوات التي حددتها الاستراتيجية الوطنية لبدء خطة عام 2030 (Estrategia Nacional para la Puesta en Marcha de la Agenda 2030). ، الذي يقدم تقريراً عن التقدم المنجز.

في مجال التعليم، كان أحد أكبر التحديات هو تصميم مؤشرات وطنية للهدف 4، والذي يهدف إلى: «ضمان التعليم الجيد المنصف الشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع». من هذا الهدف العظيم، تظهر 7 أهداف مهمة. من بينها، ضمان إنهاء جميع الفتيات والفتيان التعليم الإلزامي بحلول عام 2030، والذي، في حالة المكسيك، يشير إلى إكمال التعليم الأساسي على الأقل. بالإضافة إلى ذلك، من أجل مصلحة نظام التعليم الوطني، فإنه يؤكد على العدالة.

إن التحدي في تحويل كل من هذه الأهداف إلى مؤشرات تظهر التقدم خلال الاثنتي عشر سنة القادمة ليس تحدياً ثانوياً ومع ذلك ، فقد كانت ممارسة تصميم المؤشرات على مستوى الدولة و/ أو البلدية نادرة وفي بعض الأحيان غير موجودة.

والأمر العاجل هو إقامة المزيد من الاتصال مباشر والوثيق مع الجهات التعليمية الفاعلة. تحدد خطة 2030 التحدي المتمثل في تحقيق الأهداف على المستوى المحلي وتتطلب مشاركة مهمة من مراكز التعلم والطلاب والمعلمين باعتبار أنهم الذين يواجهون كل يوم تحديات اجتماعية وثقافية نادراً ما تشاهد على المستوى الدولي.

بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة ملحة لتوليد معلومات آنية تسمح بتعقب التقدم بشكل أفضل في أهداف التعليم؛ على سبيل المثال، إتاحة أرقام عدم المساواة التي تؤثر على نقص أو ضعف الوصول إلى التعليم. وبهذا المعنى، تتطلب معالجة الأهداف على المستويين العالمي والوطني بالضرورة تضمين منظور محلي.

فليس على الجهات الفاعلة المعزولة تحمل مسؤولية إبراز وتلبية احتياجات أكثر من 4 ملايين طفل وشباب تتراوح أعمارهم بين 3 و 17 عامًا ممن هم خارج المدرسة في المكسيك. ينبغي النظر إلى آليات المراقبة الوطنية والدولية التي تساعد على تتبع التقدم وتحديد الهياكل التي تتم من خلالها هذه التطورات كجزء يربط بين مختلف الجهات الفاعلة المشاركة في البنيتين الصغرى و المتوسطة.

## الخاتمة

قدمت خطة 2030 إطاراً جديداً لرصد التعليم، مجسداً التغيير في طريقة تصور المشكلات العامة وإيجاد حلول شاملة للمشكلات المعقدة. يتطلب إطار العمل الجديد مشاركة جهات فاعلة متنوعة، والتزام أولئك الذين يتخذون القرارات وتعبئة أكبر للموارد



## المصادر

- كولسينسياس-غوبيرنو. (2018). الكتاب الأخضر 2030 .
- السياسة الوطنية للعلوم والإبتكار من أجل التنمية المستدامة.
- غوغيل، م.، لافوركيد، و. و نغوين، ف. (2001). *المكسيك: أجندة تنمية شاملة للعصر الجديد*. البنك الدولي.
- كوهين، ر. (2000). *الحكومة في عالم العولمة: رؤى الحكومة في القرن الحادي والعشرين*. واشنطن العاصمة: مطبعة بروكينغز.
- مكتب رئاسة الجمهورية. (2018أ). جدول أعمال المكسيك 2030: وثيقة عمل مع نتائج المشاورة العامة. الإستراتيجية الوطنية لتنفيذ خطة 2030.
- مكتب رئاسة الجمهورية. (2018ب). وثيقة المشاورة الأولية: الاستراتيجية الوطنية لتنفيذ أجندة 2030
- أولسين، م.، كود، ج. و أونيل، أ. (2004). *سياسة التعليم: العولمة والمواطنة والديمقراطية*، لندن: منشورات سيج.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة (ECOSOC). (2018). التقدم المنجز في تحقيق أهداف التنمية المستدامة: تقرير الأمين العام [جدول عمل المكسيك 2030: وثيقة عمل بنتائج المشاورة العامة]. جلسة 2018 ، 26-27 يوليو 2017 ، البنود 5 و 6 و 18 من جدول الأعمال.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2016). *التعليم في خدمة الناس والكوكب: خلق مستقبل مستدام للجميع*. تقرير رصد التعليم للعالم 2016.
- اليونسكو. (2017). *المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بالتزاماتنا*. تقرير متابعة التعليم في العالم 2017/18.

التي تتيح تعزيز الإنصاف والجودة في العمليات التعليمية. تتطلب الجهود من أجل تعبئة أكبر للموارد، في حالة الهدف العالمي الرابع المتعلق بالتعليم، دفعًا للقياس والرد المستمر والمستدام الذي يؤثر على حياة الملايين من الأطفال والشباب. لهذا السبب، يجب اعتبار خطة 2030 مسؤولية مشتركة بين الجهات الفاعلة المتعددة في المجتمع.

يتطلب إطار جدول عمل 2030 بناء روابط بين السياسات العامة والجهات التعليمية الفاعلة على مختلف مستويات الحكومة. إن الكيانات في المكسيك مسؤولة بشكل مشترك عن العمل والتغيير التعليمي، والمضي قدمًا في الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة الذي يتطلب بالضرورة النظر في القرارات والتحفيز على المستوى المحلي. باختصار، يتم بناء جدول عمل التعليم العالمية محليًا. إن إمكانية تحويلها إلى أداة مساهمة فيما يتعلق بحالة التعليم في بلداننا وتحويل الأهداف والمؤشرات إلى أدوات تخطيط مرنة وديناميكية هو أمر بين أيدينا.

خريطة الطريق والمؤشرات والأهداف تساعد لكن كل جهد لا يعتبر كافياً إذا اعتقد المرء أن إطار العمل العالمي أو الوطني كافٍ. نحتاج أن نطلب من كل دولة، وكل ولاية ، وكل بلدية، وكل مدير، وكل معلم أن ينظروا إلى مستوى المسؤولية المشتركة في التعليم. إذا قرر الجميع صياغة سياسات تعليمية طويلة الأجل برؤية منحنى سياسية قوية ولكن لمراقبة وتنفيذ السياسات على المدى القصير والمتوسط، فسيتم تصور أهداف ومؤشرات خطة 2030 كنقاط بداية حقيقية.

# إجراء قياس ومقارنة بين الدول في سياق المبادرات الإقليمية:

هل تضيف هذه الممارسات قيمة إضافية عندما يتعلق الأمر بالقياسات «العالمية» التي حددتها المنظمات الدولية؟ دراسة حالة لمشروع تعاون تقني «التعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين»

جوليا ساليري، باحث مشارك، مؤسسة IDEA المكسيك  
gsalieri@fundacionidea.org.mx



## ملخص

تحلل هذه المقالة مشروع تعاون تقني للبنى الأساسية بين 12 دولة من دول أمريكا اللاتينية. فتقوم بتوضيح كيف يمكن لمبادرات القياس والمقارنة التي يتم تنفيذها على مناطق جغرافية محدودة وموحدة نسبياً، والتي يتم تصميمها وفقاً لاحتياجات محددة، من تحقيق نتائج معينة والمساعدة على رفع التوصيات التي يتطلب تنفيذها فوراً، مقارنة بجهود التعاون الدولية.

## العبارات الرئيسية

البنية الأساسية التعليمية  
بيئات التعلم  
مدارس القرن الحادي والعشرين  
المنافع العامة الإقليمية  
التعاون الإقليمي  
دراسات المقارنة.

خلال سنة 2010، تقدمت اثنتا عشرة دولة في أميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي بطلب تمويل من مبادرة السلع العامة الإقليمية التابع لبنك تنمية البلدان الأمريكية (IADB) بهدف دعم تعاون حكومي دولي يسعى إلى تحسين البنية التحتية التعليمية في المنطقة من خلال إضفاء الطابع المؤسسي وتحديد المعايير الدنيا لعمليات البناء والصيانة. وكان الهدف الرئيسي للمبادرة هو تشجيع الحوار بين المسؤولين عن هذه العمليات في كل بلد، وكذلك إجراء الدراسات والأنشطة البحثية والتدريبية المشتركة، والاستفادة من الموارد والخبرات المتوفرة.

بعد مضي ثماني سنوات، تمكّن مشروع التعاون الفني «التعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين» من تحقيق نجاحات حافلة. فقد شملت الإنجازات إجراء 13 لقاءً إقليمياً بين المسؤولين عن إدارة البنية التحتية التعليمية في مختلف دول المنطقة<sup>1</sup>، وإجراء العديد من دراسات المقارنة حول معايير البناء، وتطبيق العديد من التشريعات والقوانين المشتركة بين الدول المشاركة، وإجراء العديد من الدراسات التي تقوم برصد استخدام المساحات ودرجة توفر الخدمات المريحة داخل مختلف أنواع المباني والبيئات. وقد أظهرت نتائج التقييمات الثلاثة للمشروع التي تم تنفيذها حتى الآن (آخرها لا يزال قيد التنفيذ) بأن هناك تقدماً كبيراً في الدول المشاركة، التي عدلت تدريجياً لوائحها وممارساتها<sup>2</sup>.

كما تم تقييم المشروع على أنه إيجابي ومناسب للغاية من قبل منفي المشروع، الذين نظموا أنفسهم تلقائياً في شبكة غير رسمية للدعم المتبادل.

بالوقت الحالي تم تقريباً استنفاد جميع الأموال المخصصة لصندوق التعاون، وبالتالي ليس هناك ضمان لاستمرارية الأنشطة المخصصة لهذا الصندوق، وعليه، من المهم طرح السؤال: إلى أي مدى كان من الممكن تحقيق النتائج التي تمكّن فريق العمل الحالي من تحقيقها (أو مواصلة تنفيذها) من خلال تكاتف الجهود على مستوى عالمي، بقيادة المنظمات الدولية؟ إحدى الأمثلة في مجال البنية التحتية التعليمية برنامج بيئات التعلم الفعالة (ELE) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. حيث يتم دعم هذه الجهود العالمية في العادة من خلال موارد مالية وبخية كبيرة ومستدامة. بالإضافة إلى ذلك، طبيعة هذه الجهود تسمح لهم في الكثير من الأحيان بالحصول على البيانات والمعلومات والخبرات على المستوى العالمي.

ومع ذلك، بالرغم من أن المعرفة التي تولدها المنظمات

الدولية توفر موارد ومصادر مهمة للمجاميع الإقليمية<sup>١٧</sup>، إلا أن الأنشطة والنتائج التي تمكّن مشروع التعاون التقني «التعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين» من تحقيقها تشير إلى أن الجهود التي تركز على الممارسات والبيئة الجغرافية بإمكانها إضفاء قيمة مضافة للمشاركين تتعدى النتائج التي تتمكن الجهود العالمية من تحقيقها.

وفقاً لنتائج المقابلات والمناقشات التي نفذت من قبل مجاميع التركيز، إحدى الجوانب التي تم الإشادة فيها بشكل كبير من قبل المشاركين في «التعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين» هو إمكانية إجراء المقارنات مع الحالات المماثلة، وهذا بالتالي يضيف أهمية كبيرة. وبالرغم من وجود بعض الاختلافات الواضحة، أكد المشاركون بأن التحديات الرئيسية والموارد المتاحة والبيئة الاجتماعية داخل منطقة أمريكا اللاتينية متجانسة نسبياً. ونتيجة لهذا التجانس بالإمكان تصميم التحليلات والأدوات وفقاً لمعايير ذات الصلة بجميع المشاركين. وبالمثل، يُنظر إلى الأهداف والحلول المطبقة في بعض البلدان على أنها ذات نفس الأهمية في البلدان الأخرى. وعلى النقيض من ذلك، صحيح أن المناقشات الخاصة بأفضل الممارسات في البلدان المتقدمة تعتبر من التمارين الملهمة، إلا أنها غير مجدية وليس لها صلة في سياق أمريكا اللاتينية، لأنه يصعب تنفيذ أفضل الممارسات هذه مع السياق البيئي والاجتماعي-الاقتصادي للمنطقة بسبب عدم توفر الموارد المطلوبة في كثير من الأحيان. وعلاوة على ذلك، بالإضافة إلى صعوبة إجراء دراسات وتحليلات إقليمية، فإن عملية دمج مجموعة متجانسة للغاية من الخبراء والمختصين شجعت على إنشاء شبكة دعم يتجاوز نطاقها الاجتماعات والتبادلات الرسمية. فقد حرص المشاركون في «التعلم في المدارس الحادي والعشرين» من التواصل معاً بشكل مستمر بصورة غير رسمية (بفضل، من بين غيرها من الوسائل، إنشاء مجموعة WhatsApp). وبالتالي، فإن المقارنة بين أفضل الممارسات ونشرها لا تتم فقط كجزء من التمارين المنظمة ولكن أيضاً استجابة لطلبات محددة من الدعم وتلبية للاحتياجات السياقية والفورية. من الأمثلة على هذه الطلبات الحاجة إلى الاستجابة الفورية لكارثة طبيعية أو طلب محدد مثل تخصيص مساحة جديدة، مثل غرفة متعددة الأغراض على سبيل المثال. وقد لوحظ أن التواصل أكثر مرونة بين المشاركين الناطقين باللغة الإسبانية، بينما يميل الناطقين باللغة الانجليزية (من دول منطقة البحر الكاريبي) إلى التفاعل بشكل أقل. حقيقة أن معظم المشاركين من الناطقين بلغة واحدة فقط لا يعوق التواصل بين اللاتينيين والكاريبيين فحسب، بل يمثل أيضاً عقبة أمام المتحدثين باللغة الأسبانية يحول دون تفاعلهم داخل المنديات العالمية حيث تكون اللغة الانجليزية هي اللغة السائدة.

ختاماً، تسعى المقالة إلى تسليط الضوء على أهمية المبادرات التعاونية والتقييمية على المستوى الإقليمي (ليس فقط في مجال البنية التحتية التعليمية) بإمكانها أن تضيف قيمة إضافية كبيرة. ذات طابع أكثر عملي وفعال، مقارنة بالمقارنات على المستوى العالمي. يجب أن تؤخذ هذه المسألة بنظر الاعتبار، حيث يجب أن يكون هناك مستوى جيد من التعاون الإقليمي بين المشاركين لأن ذلك يسمح بإجراء البحوث الفعالة والتبادلات المثمرة بشكل أفضل التي تعم بالفائدة والمنفعة على القضايا والمشاكل القائمة. وبالمثل، فإن مواءمة الاحتياجات يمكن أن تؤدي إلى إنشاء مجتمعات مهنية موجهة نحو التعاون والدعم المتبادل الفعال.

تشير الأدبيات إلى أن التعاون على المستوى الإقليمي يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج في الحالات التي يسمح

فيها التعاون بين المجاميع بشكل فعال وإيجابي مع المحافظة على مستوى منخفض من عدم التجانس في التفضيلات وعدم تناسق المعلومات (Estevadeordal & Goodman, 2017). ضمن هذا السياق، من المتوقع أن يتم الاستفادة من هذه الجهود إلى أقصى حد ممكن عندما يتم تحديد البلدان المشاركة على أساس تشابه السياق أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي (على سبيل المثال، القضايا والتحديات التي تواجهها)، أو التقارب الجغرافي، أو العضوية في التحالفات السياسية.

تبرز القضية المحددة التي تم بحثها في هذه المقالة الدور الحاسم (شاملاً أو حصرياً، اعتماداً على حالة كل مشارك) لاستخدام اللغة المحلية السائدة (الإسبانية) على فعالية تبادل المعلومات. يؤدي هذا إلى التفكير في مدى أهمية استخدام اللغات المحلية أثناء إجراء هذه الأنواع من التمارين والتفاعلات؛ وما يترتب على ذلك من استخدام فعلي محدود للمشاركة في المنديات العالمية ليس فقط من قبل العديد من المؤسسات الوطنية للدول النامية ولكن أيضاً من المؤسسات المتقدمة.

### التعليقات الختامية

1. مبادرة «التعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين» هو مشروع تعاون تقني بين دول أمريكا اللاتينية ودول منطقة البحر الكاريبي الذي تم تطويره على مرحلتين (2011 - 2014 و 2014 - 2018). تهدف المبادرة إلى تحسين أوضاع البنية التحتية المدرسية في المنطقة من خلال تحديد المعايير الدنيا لها، وكذلك من خلال مراجعة العمليات المستخدمة في البناء والصيانة. وقد تم دعم كلتا المرحلتين مالياً وعلى مستوى التنسيق من قبل بنك التنمية للبلدان الأمريكية. لمزيد من المعلومات، راجع موقع الويب: [http://bit.ly/IADB\\_IE\\_EN](http://bit.ly/IADB_IE_EN) (النسخة الإنجليزية).
2. باستثناء اثنين، استمرت الدول الـ 12 التي أطلقت مشروع التعاون في المشاركة رسمياً في المشروع، وتمت إضافة دولتين إضافيتين بعد ذلك. كما شاركت دول أخرى (مثل الإكوادور وهايتي) في بعض الأحيان في أنشطة التعاون؛ في الواقع، هذه الأنشطة مفتوحة لجميع أولئك المسؤولين عن عمليات إدارة البنية التحتية التعليمية في المنطقة، على الرغم من أن تلك البلدان التي ليست جزءاً رسمياً من مشروع التعاون يجب أن تدفع مقابل مشاركة ممثليها بأموالها الخاصة.
3. خلا الفترة بين 2013 و 2016، على وجه الخصوص، لوحظت تغييرات مهمة من حيث اللوائح والمعايير والممارسات لبناء وصيانة المدارس (لمزيد من التفاصيل، الملاحظة 11 من «دراسة عن التقدم المحرز في اللوائح ومعايير البنية التحتية المدرسية»، متاح هنا: <http://bit.ly/AvInfrEsc>). في غياب تقييم فعال، لا يمكن التوصل إلى استنتاجات نهائية بشأن مدى كون هذه التغييرات نتيجة مباشرة للتعاون التقني. ومع ذلك، تشير المقابلات التي أجريت مع جهات الاتصال الفنية إلى أنه كان لها تأثير مهم عليها.
4. منذ عام 2017، وازبط برنامج ELE ومشروع التعاون الفني «التعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين» على إجراء حوار مستمر ومفتوح وعلى وجه الخصوص، كانوا يتعاونون على تكييف أدوات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتقييم استخدام المساحات التعليمية وتأثيرها على التعلم في سياق منطقة أمريكا اللاتينية.
5. كما تم الإشارة أعلاه، فإن الأشخاص المسؤولين عن إدارة البنية التحتية التعليمية في كل دولة هم أولئك الذين يشاركون في ورش العمل الإقليمية، وهم أيضاً يميلون إلى لعب دور صانعي القرار فيما يتعلق بجميع أنشطة التعاون. عادة، يكونون من

المهندسين المعماريين أو المهندسين المدنيين. وقد يختلف اسم المنصب المحدد لكل مشارك وموقعه الدقيق في التسلسل الهرمي للحكومة المعنية اعتمادًا على بلد المنشأ.

#### المصادر

Estevadeordal, A. & Goodman, L. W. (Eds.). (2017). 21st century cooperation: Regional public goods, global governance, and sustainable development. Taylor & Francis.

## القسم الثالث

# إستراتيجيات الاتصال والنشر لنتائج التقارير العالمية

# البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA: أهمية استراتيجيات الاتصال لإعلان عن نتائج التقييم الواسعة النطاق

مريم أرتيغا سيبيدا، مسؤولة في وزارة التعليم العام (SEP)، المكسيك  
arteaga120@gmail.com



يقوم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلاب في سن 15 عامًا. يتم تنفيذ التقييم كل ثلاث سنوات ويقوم بتقييم ثلاثة مهارات دراسية: القراءة، والرياضيات، والعلوم. ولكن، في كل دورة يتم تطبيقها، يختلف التركيز المعطى لكل مجال مهارة دراسية.

تم تطبيق البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA في المكسيك منذ عام 2000؛ وتم إجراء آخر اختبار في عام 2018. تم إنشاء اختبار PISA من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، بهدف توفير المعلومات حول مستوى المعرفة والمهارات الرئيسية المطلوبة التي تسمح للطلاب بالمشاركة التامة والفعالة داخل المجتمع. المعلومات التي يتم جمعها، تسمح لأعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية باتخاذ القرارات اللازمة لتحسين التعليم في البلدان المشاركة.

تقوم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية باختيار عينة المدارس التي ستشارك في التقييم بشكل عشوائي. بالنسبة للمكسيك، يقوم المعهد الوطني لتقييم التعليم (INEE) بالشيء نفسه لاختيار عينة محددة من الطلاب الذين سيخضعون للاختبار، ولا يتم نشر هذه المعلومات حتى وقت قصير قبل تطبيق الاختبار. وبالرغم من عدم مشاركة جميع المدارس والطلاب في اختبار PISA، كان الهدف الرئيسي من برنامج التوعية والاتصالات للعام 2009 هو إبلاغ أكبر عدد ممكن من المدراء والمعلمين والطلاب في السنة الثالثة من مرحلة الدراسة الإعدادية (الصف التاسع) عن الاختبار وخصائصه.

بصفتي خبيرة في مجال التواصل، أعتبر أنه من المهم للغاية أن يكون تقييم واسع النطاق مثل الذي مصحوبًا باستراتيجية تواصل من شأنها المساعدة على زيادة الوعي وتقديم شرح مفصل للمجتمع التعليمي بطريقة واضحة وبسيطة، لأن ذلك يساعد على تعزيز تقبل الطلاب لهذا الاختبار ويضمن تنفيذه بالشكل الصحيح والمطلوب.

خلال دورة PISA للعام 2009، أُتيحت لي فرصة المشاركة في تصميم وتنفيذ استراتيجيات الاتصالات لتطبيق الاختبار. خلال ذلك العام، تم تطبيق التقييم في 1,535 مدرسة منتشرة في جميع أنحاء البلاد، وفي المجموع، تم تقييم 38,250 طالب وطالبة. كانت نسبة المشاركة المطلوبة من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 80% بالنسبة للطلاب، و 85% بالنسبة للمدارس. وكانت معدلات المشاركة الفعلية التي تم تحقيقها 95% و 98% على التوالي (Díaz, Vazquez, Canales, Solís, del a Cruz & Morelos, 2010).

من الجدير بالذكر أن الاستراتيجية الوطنية لاختبار PISA للعام 2009 تضمنت تنفيذ مناهج مختلفة. الأولى شملت استراتيجية تدريب شملت، من بين جوانب أخرى، اجتماعا وطنيا هدف إلى

## ملخص

تتناول هذه المقالة أهمية التقييمات الدولية الموحدة، خصوصاً البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA، التي يصاحبها اتصالات واضحة وبسيطة من شأنها تقديم تفسير شامل للمجتمع التعليمي حول أهمية الاختبارات والتحديات التي تنطوي عليها. تستند المقالة على خبرة المؤلف في حملة التوعية التي تمحورت حول اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA التي أجريت في المكسيك عام 2009 لتحديد الإستراتيجيات والرسائل والمشاركين والجهات الداعمة التي يجب أخذها في الاعتبار كجزء من الجهود المبذولة.

## العبارات الرئيسية

استراتيجية الاتصالات  
البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA  
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD  
المعهد الوطني لتقييم التعليم INEE

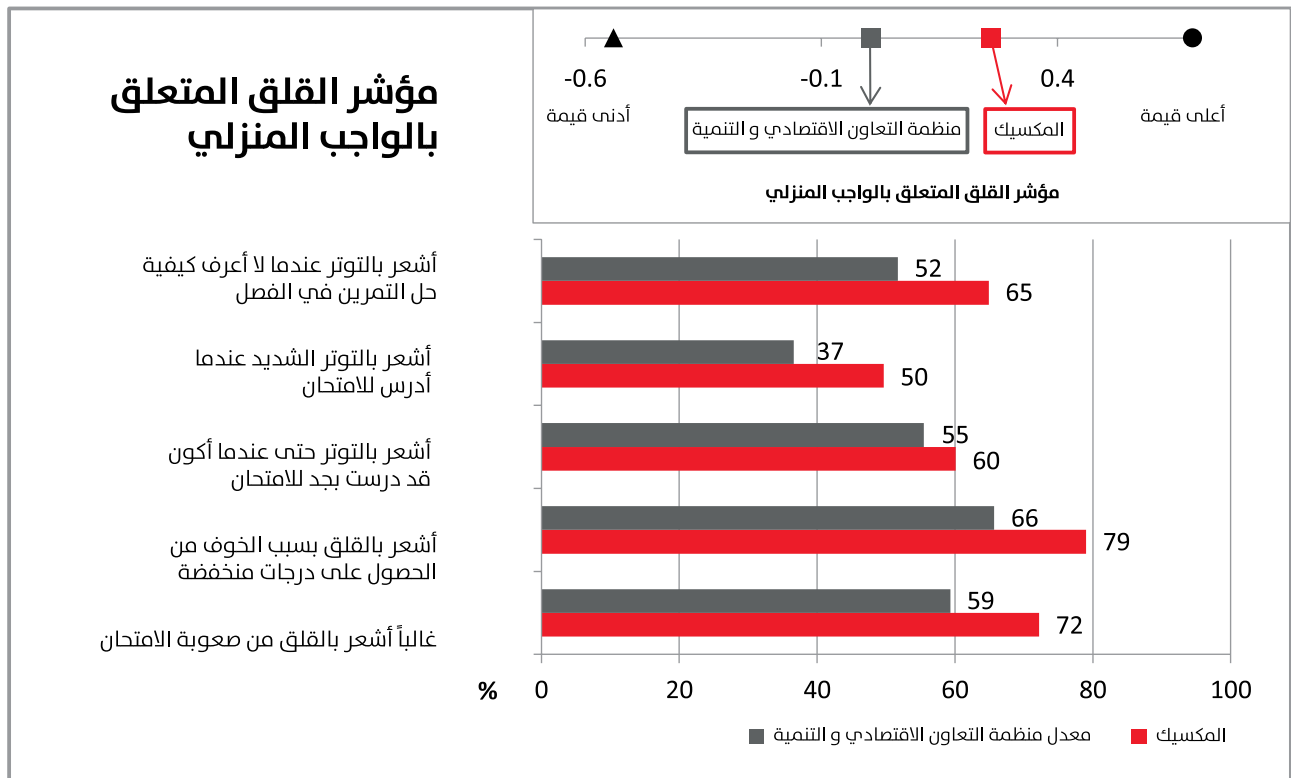
الاستبيانات المطبقة كجزء من اختبار PISA للعام 2015، الذي قام بتقييم، من بين عوامل أخرى، الرفاهية النفسية للطلاب ومستوى قلقهم فيما يتعلق بالواجب المدرسي. وفقاً لهذه النتائج، يصبح 50% من الطلاب المكسيكيين متوترين عندما يدرسون للاختبار، و 79% قلقون بسبب الخوف من الحصول على درجات منخفضة، و 72% قلقون في الغالب من صعوبة الاختبارات.

استناداً على تصورات الطلاب العامة بشأن الاختبارات والآثار المحتملة للتقييم، كان من المهم أن يقوم المعلمون بإبلاغ الطلاب أن نتائج اختبار PISA لا تكشف عن أسماء الطلاب أو المدارس. وكان من المهم أيضاً التأكيد على أن مشاركتهم ستساعد في ضمان تمثيل المكسيك في هذا التقييم الدولي. وبالتالي، تضمنت أهداف استراتيجيات التواصل التأكيد من أن الطلاب المستهدفين أصبح لديهم منظور جديد حول الاختبار، وأنهم كانوا على ثقة بأن اسمائهم لن يتم الإفصاح عنها عند إعلان النتائج، وأن مشاركتهم في اختبار PISA ستعكس صورة ايجابية حول التزام المكسيك بالمشاركة في هذا الاختبار الدولي، حالها حال بقية الدول المشاركة في الاختبار. وبعبارة أخرى، كان من دواعي الفخر أن تتاح للمكسيك الفرصة على المشاركة في تقييم دولي يتم فيه تقييم الطلاب من مختلف البلدان حول العالم. تضمنت مواد الاتصال برامج إذاعية ضمت أصوات الطلاب الشباب من

تعريف الجهات التعليمية الرئيسية بالاختبار وإعداد كتيبات لكل من المعلمين والطلاب. تضمنت هذه الكتيبات معلومات حول ما ينطوي عليه أخذ الاختبار وسلسلة من تمارين التقوية بهدف مساعدة كل من المعلمين والطلاب على فهم ما يمكن توقعه من الاختبار نفسه. وشملت الجوانب الأخرى لهذه الاستراتيجية تنصيب خط مساعدة هاتفية، PISATEL، بغرض تقديم خدمات استشارية للأطراف المعنية والإجابة على أية أسئلة قد تكون لديهم حول التقييم. والجانب الآخر من الاستراتيجية العامة تضمن تنفيذ برنامج تواصل، والذي سيتم مناقشته بمزيد من التفصيل أدناه.

بهدف رفع مستوى الوعي حول اختبار PISA بين مجتمع التعليم، عمل فريق التواصل على إعداد سلسلة من الرسائل القصيرة المبسطة التي كانت سهلة الفهم والتذكر. طرحت هذه الرسائل أسئلة رئيسية لتطوير شعور عام حول ما يدور حوله الاختبار، بما في ذلك، على سبيل المثال، ما يلي: ما هو PISA؟ وما الذي يقيمه؟، لماذا يتم تنفيذه في المكسيك؟، من يشارك فيه؟، ومتى وأين هل يتم تطبيقه؟

الجانب الآخر الذي يجب مراعاته عند إعداد إستراتيجية تتعلق بالتقييم هو الانتباه إلى أنه عند إجراء أي تقييم، يشعر العديد من الطلاب بالقلق أو التوتر بسبب العواقب المحتملة نتيجة فشلهم في الاختبار. تم توضيح هذه الظاهرة في نتائج



المصدر: OCDE، 2017

الجدول رقم 1: القلق المتعلق بالواجب المدرسي

يسود فيها اللون القرمزي والبرتقالي، على خلفية أرجوانية التي خفت شدة الألوان الرئيسية. تم تقديم المعلومات ضمن دوائر وملصقات لتعزيز المحتوى بطريقة مبهجة تسهل قراءتها. بينما تضمنت الرسوم التوضيحية زخارف مكسيكية - قبل الإسبانية: ألييري - تضمنت نحت ملون للفنون الشعبية - مثل صورة ثعبان، وبوصلة، وعين ترمز فيها القزحية إلى العالم.

الذكور والإناث، وأغنية شعبية شجعت الطلاب الذين تم اختيارهم في النهاية على المشاركة في الاختبار والإجابة على الأسئلة بحماس والمشاركة من أجل المكسيك. كما تم طباعة الإعلانات التي تم توزيعها على المدارس الإعدادية والثانوية في جميع أنحاء البلاد. كان التصميم الجرافيكي لهذه الكتيبات والبطاقات البريدية والملصقات متميزة ومبهجة، وذات ألوان جميلة دافئة

عنصر آخر في استراتيجية التواصل شملت إنشاء موقع إلكتروني بالمعلومات يتضمن أسئلة يتم طرحها بشكل متكرر، ووثائق قابلة للتنزيل، وتمارين وأسئلة للطلاب لمساعدتهم على تحدي أنفسهم. وإذا رغوا، كان بإمكان الطلاب أيضًا طلب المساعدة من معلمهم للعمل بشكل تعاوني كفريق عمل. من أجل الحصول على مساعدة من فريق العمل هذا، كان على الطلاب التسجيل، مما سمح للمعلمين بتتبع أي تمرين تم إكماله أو التخلي عنه بشكل متكرر وتحديد الولايات التي لديها أعلى مستويات المشاركة. كما تضمن الموقع أيضًا تفاصيل الاتصال الخاصة بخبراء المساعدة عبر الهاتف PISATEL في حال أراد المستخدمون الحصول على المزيد من المعلومات.

جزء من متابعة تطبيق اختبار PISA، تم تسجيل المقابلات مع مدراء المدارس والمعلمين والطلاب في بعض المدارس الثانوية من أجل تقييم تصورات المجتمع المدرسي.

كانت الحملة فعالة للغاية. فعندما قمت بزيارة بعض المدارس التي كان من المقرر أن يجري فيها الاختبار، التقيت بطلاب في الممرات وهم يتطلعون داخل الفصول الدراسية حيث كان زملائهم يؤدون الاختبار وسمعتهم يقولون: «أردت المشاركة». وقد سألتني أحد الطلاب، «الن أشارك على الإطلاق؟» بالنسبة لبعض الطلاب، أصبح الاختبار مصدرًا للتحفيز، وأرادوا أن يلعبوا دورًا جماعيًا مع بقية المشاركين في اختبار PISA.

يعتبر التعليم مهمة مشتركة، لذا كان من المهم أن يكون جميع المعنيين في المجتمع التعليمي – مدراء المدارس والمعلمين والطلاب – على علم تام بكل ما يجري من خلال حملة التوعية التي تم إطلاقها للتأكد من فهمهم واستيعابهم للرسالة، حتى يصبحون وكلاء تغيير ناجحين. ومن أجل تحقيق ذلك، لعبت استراتيجيات التواصل دورًا رئيسيًا في تعزيز الالتزام والموقف الإيجابي تجاه الاختبار والمساهمة في تنفيذه بفعالية أكبر داخل المدارس.

الهدف التعليمي، أو تعلم الطلاب، هو الهدف الحقيقي المطلوب تحقيقه. ومع ذلك، فقد أظهرت نتائج تقييمات اختبار PISA المختلفة بأن الطلاب المكسيكيين لم يطوروا الكفاءات الأساسية المطلوبة في مجالات المعرفة والمهارات التي تم تقييمها. وبالتالي من الضروري التفكير في تغيير نظام التعليم. وقد تحركت الجهود الأخيرة في المكسيك في هذا الاتجاه. فعلى سبيل المثال، يقدم النموذج التعليمي الصادر في عام 2017 مقترحًا تربويًا جديدًا بعنوان *Aprendizajes Claves para la Educación Integral* (مبادئ التعلم للحصول على تعليم جيد). يعزز هذا النموذج التحصيل العلمي للطلاب ويسعى إلى المساهمة في تعليم مواطنين أحرار ومسؤولين ومطلعين جيدًا الذين يكونون قادرين على ممارسة حقوقهم والدفاع عنها ولعب دور نشط في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية داخل البلاد.

هناك حاجة إلى المزيد من الوقت قبل أن يتم تنفيذ المنهج الجديد القائم على هذا النموذج بفعالية، لكنني مقتنعة بأن أفضل طريقة لمواجهة تحديات مجتمع اليوم هو من خلال التعليم الجيد الذي يعزز التنمية الشاملة والعدالة. من أجل تحقيق هذه الأهداف، من الضروري أيضًا أن تتعاون السلطات التعليمية وبقية أعضاء مجتمع التعليم معًا لتحقيق نتائج أفضل في الأداء الأكاديمي للطلاب ومستوى تعلمهم بصورة عامة.

## المصادر

Díaz, M. A, Vazquez, G., Canales, D., Solís, R. de la Cruz, Y. & Morelos, P. (2010). México en PISA 2009 [Mexico in PISA 2009]. Mexico City: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PIC125.pdf>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). México: Notas sobre el país in Resultados de PISA 2015 [Mexico: Notes on the country results in PISA 2015]. Bienestar de los alumnos. Mexico City, Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>.



# الحاجة الملحة لتقديم شرح فعال حول التقييمات التعليمية في المكسيك

فرانسيסקو أورتيز ليون، منسق معلومات، القسم الوطني، صحيفة ريفورما، المكسيك

fcortiz@hotmail.com



## ملخص

يحدّز هذا المقال من أن عدد المقالات التي يتم نشرها حول تقييمات التعليم قد أنخفض، ويبحث أيضا الآثار السياسية- العامة لهذا الانخفاض. بسبب قلة الصحفيين المتخصصين في مجال التعليم وقلة وجود التفسيرات العملية – التي يجب أن تصدرها المنظمات والجهات المسؤولة عن تطبيق التقييمات الدولية وإعداد التقارير المناظرة حول تأثير هذه الدراسات على الممارسات التعليمية اليومية، تقتصر الصحافة على نشر المؤشرات والمواقف النسبية ضمن التصنيفات العالمية – التي تعد أرقام لا تقدم الكثير من التوضيح حول الوضع الفعلي لعملية التعليم في المكسيك.

## العبارات الرئيسية

التقييم التربوي  
المكسيك  
الانتقال السياسي  
التغطية الإعلامية  
نشر المؤشرات  
تصنيفات التعليم الدولي

ما تأثير التقييمات التعليمية على السياسات العامة للبلدان المشاركة؟ كيف يمكن النظر إلى التصنيفات الدولية على أنها خرائط دالة، ليس فقط بالنسبة للجهات المؤسسية المشاركة في عملية التعليم ولكن أيضًا للطلاب وأولياء الأمور؟ كيف يمكن استخدام هذه الدراسات لتمثيل التعليم المقدم في مجتمعات متميزة بشكل أكثر عدالة؟

تعكس الأسئلة أعلاه مخاوف صحفيي، وليس مخاوف خبير متخصص في السياسة التعليمية. هذه هي الأسئلة التي تدور في خاطر منسقي المعلومات أو محرري المحتوى الصحفي في المكسيك كلما واجهتهم دراسات وطنية ودولية حول التعليم في المكسيك. نظرًا للتناقض الموجود بالوقت الحالي داخل هذه الأمة في مجال التعليم، هناك حاجة ملحة لإيجاد إجابات على هذه الأسئلة أكثر من أي وقت مضى.

بالوقت الذي يتطور فيه دور الدولة بشكل متواصل، كجهة مقدمة للتعليم، تصبح هناك حاجة ماسة للتقارير والتقييمات الدولية لجعل التحسين التعليمي حقًا عالميًا في جميع الدول، لكن للأسف يبدو أن السياسات العامة الداخلية في المكسيك تتحرك في الاتجاه المعاكس.

خلال الحملة الانتخابية لعام 2018، ركز خطاب الرئيس أندريس مانويل لوبيز أوبرادور (AMLO) حول التعليم على فكرة واحدة، وهي فكرة حشدت دعم المجموعات السياسية اليسارية في الوسط ومجموعة من المنظمات الاجتماعية، بما في ذلك المعلمين – الذي تمثل بإلغاء عملية إصلاح التعليم الرئيسي الحالي (Valadez, 2018).

منذ عام 2013 وحتى عام 2018، شجع الرئيس السابق، إنريكي بينيا نييتو، إصلاح التعليم باعتباره ركيزة أساسية في ولايته الرئاسية. ركز مقياس السياسة هذا على تطبيق التقييمات الإلزامية لاختيار المعلمين المرشحين الراغبين في الانضمام إلى خدمة التدريس المهنية وتطبيق الاختبارات المتعلقة بالأداء للتأكد من أن الكادر التعليمي داخل نظام التعليم يمتازون بالكفاءة بالفعل.

ما بدا وكأنه ديمagogية انتخابية بدأ يتحقق. خلال شهر ديسمبر عام 2018، بعد أقل من أسبوعين من توليه السيطرة على الحكومة الفيدرالية، وقع الرئيس الجديد على مبادرته الخاصة بإصلاح التعليم، بهدف القضاء على التشريع الذي روج له سلفه (الرئيس مونيوذ وبوي، 2018). من بين أمور أخرى، تضمن الاقتراح الجديد إلغاء المعهد الوطني الحالي لتقييم التعليم (INEE) واستبداله بهيئة جديدة تسمى المركز الوطني لإعادة تقييم التدريس وإضفاء التحسينات المستمرة على عملية التعليم.

نظرًا للظروف السياسية المرتبطة بتغيير الإدارة في

الحكومة الفيدرالية المكسيكية، ركز الرأي العام على إعادة التصميم الوشيك لسياسات تقييم التعليم على المستوى الوطني. وقد تم إعطاء اهتمام خاص تجاه مطالب المعلمين بعدم ربط التقييمات بالعقوبات، مثل فصل المعلمين الذين يعتبرون غير لائقين لتقديم التدريس داخل الفصل.

وقد ركزت سلطات التعليم، والمنظمات المدنية، وأولياء الأمور، ووسائل الإعلام اهتمامها على التغييرات المحتملة التي يتعين على الإدارة الفيدرالية الجديدة تنفيذها. وبسبب ذلك، فقدوا الرؤية، أو على الأقل لم يعطوا الأولوية لترتيب المكسيك النسبي ضمن التقارير العالمية والتقييمات الدولية.

هذه المقالة لا تهدف إلى تقديم تحليل مفصل حول الطريقة التي تتعامل فيها الصحافة المكسيكية مع الدراسات المتعلقة بالتعليم الصادرة عن منظمات مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) والبنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). كما أنها لا تتظاهر بتقديم تحليل للطريقة التي يتم فيها توصيل النتائج الوطنية لتقييمات مثل PISA وبيانات أداء المدرسة من التقييمات الوطنية مثل الخطة الوطنية لتقييم التعلم (PLANEA). القصد ببساطة هو التوضيح بأن البيئة الوطنية لا تقوم بالإشارة إلى مؤشرات التعليم العالمية وأن هناك نقصاً عاماً في الفهم فيما يتعلق بتأثير هذه الدراسات على السياسة العامة الوطنية.

بسبب نقص الصحفيين المتخصصين في قطاع التعليم وعدم وجود تفسيرات ملموسة للتأثير الذي يجب أن يكون لهذه التحليلات على الممارسات التعليمية اليومية، هناك حاجة ماسة إلى توفير تفسيرات قوية وأمثلة واضحة حول نطاق هذه التقييمات وأهمية استخدام المعلومات المقدمة لتطوير السياسات العامة أو إجراء التعديلات على عمليات التعليم والتعلم. خلاف ذلك، كما يحدث في كثير من الأحيان، يقتصر نشر التشخيصات والتقييمات على نشر نتائج امتحانات وتصنيفات، التي تعد أرقام لا تقدم سوى القليل من الشرح والتوضيح حول التعديلات التي يجب إجراؤها على نظام التعليم الوطني.

كما أن التوصيات المتاحة قد يتم تجاهلها أيضاً. على سبيل المثال، كان من بين استنتاجات تقرير رصد التعليم العالمي 2018/2017 (اليونسكو، 2017) تحذيراً حول الآثار السلبية لنقل المسؤولية عن المشكلات الكامنة في الأنظمة التعليمية إلى جهات فاعلة معينة، وهو تحذير لم يكن له صدى كبير في المكسيك. الغالبية العظمى من المقالات الصحفية لم تذكر هذا الموضوع إلا بشكل عابر. فعلى سبيل المثال، قام ديفيد كالديرون، الرئيس التنفيذي لمنظمة Mexicanos Primero، بتلخيص توصيات اليونسكو المتعلقة بتشجيع النقاش الإعلامي النشط حول نتائج التقييمات التعليمية بهدف تسهيل الاطلاع على المؤشرات ذات الصلة لقطاع التعليم (Calderon ، 2018).

وهناك فجوات مماثلة واضحة فيما يتعلق بالأدلة الموحدة، مثل تلك التي تقدمها PISA. بعيداً عن أن تؤدي السلطات إلى رغبة حقيقية في الحصول على تشخيص واقعي ومفيد لتحديد الثغرات وإجراء التغييرات على العمليات التعليمية، فقد خلقت البيانات بالفعل التأثير السلبي على استراتيجيات تصميم السلطات «لإعداد» الطلاب قبل عملية التقييم (González، 2018). كما لو كان الهدف ببساطة من عملية الاختبار هو القيام بعمل جيد في الاختبار.

لا تساهم المواقف مثل هذه بفهم العمليات المتعلقة بتقييم التعليم ولا تولد بيئة مواتية لإضفاء التحسينات

استناداً على النتائج. كما أوضح باحث التعليم إدواردو أنديري: «تدريس الطلاب من أجل النجاح في الاختبار فكرة سيئة للغاية. إنها مثل إعطاء الأسبرين لشخص مريض حتى لا يبدو مريضاً عندما يذهب إلى الطبيب. لا ينبغي لأي شخص أن يقوم بذلك، مهما كانت نواياه حسنة» (Andere، 2018، p. 11).

وفي نفس المقالة التي نُشرت بعد أن أعلنت وزارة التعليم العامة عزمها على إعداد الطلاب استعداداً لتطبيق اختبار PISA للعام 2018، أوضح الباحث: «إن المؤلفات البحثية مليئة بالأسباب التربوية وغير التربوية، التي تعتبر أن فكرة «إعداد الطلاب» للحصول على نتائج جيدة في التقييمات الموحدة، خاصة تلك التي تكون عالية الوضوح مثل PISA، ضارة لجميع المشاركين» (Andere، 2018، p. 11).

في الواقع، حتى التقييمات الوطنية في المكسيك لم تكن بمنأى عن التعديلات والتغيرات التي أجريت نتيجة للتغييرات في الإدارة السياسية. على سبيل المثال، تم تعليق التقييم الوطني للإنجاز التعليمي في المدارس (ENLACE) الذي يتم تطبيقه سنوياً بواسطة SEP من عام 2006 إلى عام 2014 لقياس نتائج التعلم في اللغة والفنون والرياضيات في المدارس الابتدائية والثانوية، على الأقل على الورق، لنقل المسؤولية عن مثل هذه التقييمات للمعهد الوطني لتقييم التعليم (INEE). تم منح المعهد الوطني لتقييم التعليم INEE الاستقلال الدستوري في عام 2013.

نفس الشيء ينطبق على PLANEA، وهي مراجعة خارجية سنوية صممت في عام 2015 لتحديد الإنجازات التعليمية للطلاب في السنة النهائية من المرحلة الابتدائية (الصف السادس) وطلاب مرحلة الثانوية (الصف التاسع). تسبب إلغاء هذا التقييم في عام 2016 في مواجهة عامة بين وزارة التعليم العام SEP، التي جادلت بأن التعليق استند على أسس فنية، والمعهد الوطني لتقييم التعليم INEE، مما أثار دوافع الميزانية لمواصلة استخدام هذه الأداة التشخيصية.

بطريقة ما، توضح هذه الأمثلة البيئة الحالية في المكسيك ودرجة الاستعداد للخضوع لتقييم الأداء التعليمي؛ الصورة لا تبدو جيدة على الإطلاق.

بهدف إلزام السلطات بتنفيذ التحسينات اللازمة في قطاع التعليم، حان الوقت للباحثين والعلماء والمنظمات المدنية والجهات الفاعلة في العملية التعليمية الوطنية أنفسهم - الإداريين والمعلمين والآباء والطلاب - للمساهمة بأفكار لتوليد دائرة فاضلة تنطوي على إنشاء التقييمات التعليمية ونشرها وفهمها على نطاق واسع.

في المكسيك، من المهم تقديم تفسير لنطاق التقييمات التعليمية ورؤية رغبة حقيقية من السلطات التعليمية لفهم أن مثل هذه التقييمات التشخيصية لا يمكن إلغاؤها لأنها الأساس للحصول على بعض المؤشرات حول جودة التعليم المقدمة للطلاب داخل الفصول الدراسية في البلاد.

## التعليقات الختامية

1. أنظر <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>

## المصادر

Andere, E. (2018, February 24). Enseñar para PISA: daños [Teach for PISA: damage]. *Reforma*, p. 11.

Calderón, D. (2018, May 17). Federalismo educativo, en camino [Educational Federalism, on the way]. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/david-calderon/federalismo-educativo-en-camino>.

González, I. (2018, January 31). Buscan estrategia para PISA 2018 [They are looking for a strategy for PISA 2018]. *Reforma*, p. 22.

Muñoz, A. E. & Poy, L. (2018, December 13). Sepulta AMLO reforma educativa [Bury AMLO educational reform]. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/201813/12//spulta-amalo-la-reforma-educativa-y-plantea-nueva-ruta-1654.html>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8*. Paris: UNESCO. <http://www.gem-report-2017.unesco.org>.

Valadez, A. (2018, February 11). “Convoca AMLO a elaborar nuevo plan educativo” [AMLO summons to develop new educational plan]. *La Jornada*. <http://ljz.mx/201811/02//convoca-amlo-a-elaborar-nuevo-plan-educativo>.

القسم الرابع

التجارب الدولية في تأثير التقارير  
العالمية

# تقارير الرصد العالمية ودور التنشئة الاجتماعية والتعلم: حالة تأثير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على السويد

سوتوريا كريك، محاضر أول، كلية العلوم الاجتماعية والسياسية – جامعة إدنبره، اسكتلندا  
sotiria.grek@ed.ac.uk



## المقدمة

من المؤكد أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تعتبر من الجهات الفاعلة الرئيسية في مجال السياسات التعليمية على مستوى العالم، وهذه المسألة موثقة. لقد تمكنت هذه المنظمة من تحقيق ذلك بشكل أساسي من خلال بناء مساحة تعليمية شاملة تتخطى الحدود الدولية لباقي الدول (Grek, 2009؛ 2010؛ 2014). نظراً للأثار السياسية المترتبة على مشروعها الخاص ببرنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA) الذي يتم تطبيقه في جميع أنحاء العالم، أصبح من المقبول جداً والطبيعي على نطاق واسع من الاعتقاد بأن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تتمتع بالقدرة التقنية على تغيير السياقات وإجراء المقارنات، وهذا هو السبب الرئيسي لشهرتها ونجاحها (Martens, 2007؛ Lingard وجرىك، 2007؛ جريك، 2009). ضمن هذا السياق، المتضمن زيادة وتعميق التحليل الأكاديمي لتأثير أرقام منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تسعى هذه الورقة تقديم تفسير بديل حول سر نجاحها.

بالرغم من إن الجهود المبذولة لإحداث تحول تقني أكبر على العديد من المناقشات السياسية في مجال التعليم لا يمكن الجدل فيها، تركز هذه الورقة \*\* على عامل آخر مهم، يتم التغاضي عنه أحياناً، لسر نجاح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ وهو إضفاء الطابع الاجتماعي على الجهات الفاعلة في مجال السياسات ضمن السياقات الوطنية من خلال عمليات ترجمة السياسات والتكييف السياقي (Checkel, 2005). على النحو الذي اقترحه Checkel (في عام 2005)، تتطلب عمليات التنشئة الاجتماعية تواصلًا مكثفًا، واجتماعات منتظمة، فضلاً عن تعزيز الثقة المتبادلة والالتزام المشترك بين الجهات الفاعلة الذين يشاركون في «المشروع المشترك». تؤدي عملية التنشئة الاجتماعية إلى بناء وتعزيز روح إلهام مشتركة، التي حددها ماير (2005) على أنها قبول واستيعاب المعايير الجديدة: «الشيء الصحيح الذي يجب فعله». وهذا، بالطبع، ليس دائماً تسلسلاً منظماً ومتتالياً للأحداث. بدلاً من ذلك، إنه عملية تدريجية متعددة المراحل يحكمها في الغالب منطق الملاءمة، بمعنى اعتماد القواعد والمعايير المؤسسية التي «تنظم استخدام السلطة والقوة وتقوم بتزويد الجهات الفاعلة بالموارد والمصادر الشرعية، ومعايير التقييم، والتصورات، والهويات، والتبريرات» من أجل إقناعهم على تقبل المعايير الجديدة (أولسن، 1998؛ الصفحة رقم 96). كما سنرى في هذه المقالة، ما نلاحظه في السويد هو إجماع شبه مطلق ولا جدال فيه على دور وأهمية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كجهة رئيسية تسعى جاهدة إلى إعادة تشكيل النقاش الأكاديمي والسياسي والعام. تعتبر

## ملخص

تشير هذه المقالة إلى أن السياسات التعليمية الخاصة بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) قد حققت تحولاً نموذجياً في الطريقة التي ينظر إليها نظام وهيكلية التعليم خلال السنوات العشرين الماضية؛ ومع ذلك، لم تستند هذه العملية حصراً على الأرقام. هذه المقالة ستظهر، بشكل حاسم، بأن عمليات التنشئة الاجتماعية والتعلم أيضاً لعبت دور، وتقوم بتسليط الضوء على الوضع في السويد لتوضيح حجتها أعلاه. تعتبر السويد من الدول التي تظهر إجماعاً غير مسبوق للسياسات والمجتمعات الأكاديمية حول أهمية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كجهة مرجعية رئيسية لا يمكن الاستغناء عنها في مجال السياسة التعليمية.

## العبارات الرئيسية

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية  
التنشئة الاجتماعية  
تعلم السياسة  
السويد  
الحكم

عمليات المراقبة والإثبات لعمليات التنشئة الاجتماعية للجهات الفاعلة الدولية والوطنية أثناء مشاركتها في هذه العمليات المؤسسية مورداً تجريبياً منتجاً لفهم هذه الحقائق الجديدة.

بمرور الوقت (والسماح بالوقت أمر حاسم هنا)، خلقت تقييمات المقارنة الدولية نوعين من الهياكل الرئيسية المهمة: أولاً، لغة مشتركة حيث يمكن للجهات الفاعلة المتنوعة من مختلف «المستويات» المحلية والوطنية والدولية التواصل معاً؛ ثانياً، نظام حكم جديد يمكن في الواقع أن يفهم على أنه «عملية تدريبية تعيد توجيه اتجاه وشكل السياسة إلى درجة تصبح فيها الديناميات السياسية والاقتصادية (العالمية) جزءاً من المنطق التنظيمي للسياسة الوطنية وعملية صنع السياسات» (Ladrech 1994 ، ص 69). ومع ذلك، فبدلاً من الهيكلية التي تتمثل من الأعلى إلى الأسفل، تقوم هذه العملية على إلغاء الطبقات الهيكلية، بعبارات أخرى أنها عملية دعم مشتركة. تعتبر السويد من أولى الدول التي دعمت أعمال الجهات الدولية الفاعلة في مجال التعليم، مثل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي (IEA) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهي نشطة للغاية مقارنة بالإدارة الأوروبية للتعليم عموماً (Grek و Lindgren 2015).

### أصوات المعنيين: منظور داخلي لتأثير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في السويد

لقد تم إجراء المقابلات مع سبعة من المعنيين الرئيسيين بهدف تنفيذ هذا التحليل. وشمل هؤلاء مسؤولين من وزارة التعليم، والأكاديميين، ومسؤولين من الوكالة الوطنية للتعليم، وممثلين من رابطة مدراء المدارس؛ الذين تمت مقابلتهم جميعاً في الفترة ما بين أكتوبر 2016 لغاية مارس 2017. كما سرى أذناه، هناك إجماع شامل على أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أصبحت المعيار الذهبي لأبحاث التعليم في السويد، ويأتي هذا في الغالب على حساب معظم باحثي التعليم المحليين الذين أصبح يُنظر إليهم على أنهم أقل خبرة وأهمية. ثانياً، على الرغم من أنهم لا يستخدمون في كثير من الأحيان مصطلح «الأزمة»، إلا أنهم يتفقون جميعاً على أن اختبار PISA أصبح مصدرًا شرعياً للدلالة على تدهور جودة التعليم السويدي وأن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تقدم التوصيات اللازمة للتغيير. وأخيراً، يشيرون إلى صعود مجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة في مجال السياسة، من مجالات أخرى، مثل الاقتصاديين أو الخبراء القانونيين، الذين تم اعتبارهم على أنهم جهات لا يمكن الاستغناء عنهم لأسباب شرعية ورمزية.

بالرغم من أن المشاركين لم يستخدموا مصطلح التنشئة الاجتماعية، إلا أن جميع من أجريت معهم المقابلات، أثناء تقديم وجهة نظرهم حول تأثير اختبار PISA داخل السويد، قدموا قصة مشابهة للأحداث المتداخلة مع بعضها البعض؛ حول دور مجموعة أكبر من اللاعبين؛ وأهمية خبراء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تقديم الاقتراحات؛ والدور المركزي لإنشاء لجنة المدرسة السويدية كمركز لعقد الاجتماعات والمناقشات، الذي يعد المكان الذي يتعلم فيه جميع الجهات الفاعلة المعنية. من الجدير بالذكر، يشير عنوان تقرير لجنة المدرسة السويدية، «Samling för Skolan» (جوستافسون، 2017)، بدقة إلى عبارة «مكان الملتقى» أو «نقطة التجمع» - مكان اجتماع وإجماع الجهات الفاعلة المختلفة حول جوهر دراسة اللجنة، والتي كانت ارقام منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية نفسها. كانت الأرقام والبيانات مسألة مهمة في روايات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم، وكذلك الاجتماعات والمناقشات واللقاءات

المستمرة للجهات الفاعلة خلال الفعاليات الاجتماعية والتعليمية. من المثير للاهتمام، ربما بالتزامن مع زيادة شهرة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على أنها الذبيرة الرئيسية في مجال التعليم، أكد جميع المشاركين الذين تمت مقابلتهم بأن هناك انخفاض بطيء لأبحاث التعليم السويدية لأن البيانات التي يتم التوصل إليها لا تعتبر صالحة وجديرة بالثقة بما يكفي للمساهمة في عملية جمع البيانات الخاصة باختبار PISA - بدلاً من ذلك، اكتسب أندرياس شلايشر صفة إلهية تقريباً تتطابق بشكل وثيق مع الالتزام الديني باختبار PISA في السويد: «عندما يتواجد أندرياس شلايشر في السويد، يبدو الأمر كما لو كانت لدينا زيارة من الله، إنه أمر غريب جداً. أعتقد أن هذه مشكلة» (Grek ، 2019).

الشيء المهم هنا هو تطوران يبدوان أنهما سيطرا على سياسة التعليم السويدية منذ عام 2000؛ الأول هو ارتقاء منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واعتبارها المعيار الذهبي لبحوث التعليم داخل البلاد (جاء هذا بالتزامن، كما ذكرنا، مع قلة الاعتماد على نتائج الباحثين المحليين في مجال التعليم)؛ وثانياً، ظهور وتوسيع نطاق النقاش حول نظام تم تصويره على أنه يمر في أزمة. هذه الصورة، بالنظر إلى تاريخ السويد كنموذج تعليم أوروبي نموذجي طوال القرن العشرين، بالإضافة إلى نجاح الدول المجاورة للسويد، مثل فنلندا، أصبح رمز لتحول ملحوظ في الحاجة إلى إجراء «تثقيف» مقصود لجميع الجهات الفاعلة ذات الصلة حول الحاجة الماسة لإجراء التغيير. تم تنفيذ هذه العملية ببطء منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، لكن الوضع تحول إلى كارثة بعد تقرير PISA للعام 2012. كان هذا التقرير السبب الرئيسي وراء تأسيس لجنة المدرسة السويدية في أبريل عام 2015. وارتبط النقاش داخل اللجنة ارتباطاً وثيقاً ببيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كانت توصيات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أساسية لعملهم، ومن عدة نواح، صاغتها. ومن المثير للاهتمام أن اللجنة كانت تعمل باستمرار مع مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة التي قامت بتوظيفها، والذين قاموا بعقد الاجتماعات بصورة منتظمة بهدف التعلم، وتعزيز التنشئة الاجتماعية، وترجمة توصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى السياسة الوطنية.

كان عمر لجنة المدرسة السويدية عامين. ووصف جميع من أجريت معهم المقابلات هذه الاجتماعات بأنها فرص تعلم لجميع المشاركين المعنيين. ووصفوا اللجنة بأنها تعكس بشكل عام النقاش الأوسع بين الجمهور والسياسة العامة في السويد واقترحوا أن أولويتها هي تخصيص الوقت اللازم لتقديم «الحل السويدي»، مع متابعة أبحاث وتوصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن كثب. مرة أخرى، في رواياتهم، لم يدعون أبداً بأن بيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ليست مركزية؛ بل في الواقع، تعتبر بيانات PISA بمثابة الغراء الذي يجمعهم جميعاً. ومع ذلك، فإنهم يقترحون أيضاً أن عملية التصفية الوطنية التي تحدث من خلال اجتماعاتهم ضرورية للتفسير والتكيف والإقناع وفي نهاية المطاف تبني واعتماد منظور منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

### التنشئة الاجتماعية والتعلم في إدارة الحكم: حالة السويد

باشرت هذه الورقة القصيرة تحليلها من خلال الاقتراح بأن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أصبحت فاعلاً رئيسياً متميزاً في مجال التعليم - ومع ذلك، فإن الأسباب الكامنة وراء هذا التأثير العالمي ليست واضحة على الدوام. أظهرت هذه الورقة أنه بدلاً من مجرد

تقديم ما يُنظر إليه على أنه حلول سياسية سريعة (Lewis و Hogan عام 2016)، تدخل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بدقة داخل المواقع الوطنية للدول وتباشر العمل مع الجهات الفاعلة المحلية لخلق ظروف الانتماء. ليس هناك مثال أفضل مما قدمناه حول إنشاء لجنة المدرسة السويدية بهدف دراسة بيانات PISA الخاصة بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وتقرير الاستعراض القطري لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الميدان بالتفصيل وتقديم التوصيات للإصلاح. تتمتع الجهات الفاعلة الوطنية بنفس القدر من الأهمية في دعم واستدامة هذه العمليات. بالواقع، افاد بعض من أجريت معهم المقابلات، حتى عندما انتقدوا أعمال منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، بأنهم على استعداد الاعتراف بأن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أثارت جدلاً لم يكن ليحدث لولا أن قامت هي بإثارة الجدل. ومع ذلك، من المهم أيضاً ملاحظة أن النقاش لم يكن واسع النطاق ومتنوعاً كما يبدو: كانت بيانات PISA ومراجعة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام 2015 دائماً في صميم جميع التحليلات. في الواقع، ما أظهرته هذه الورقة هو أنه بشكل تدريجي منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين أصبحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية منظمة خبيرة بلا منازع، وفي الواقع، كما اقترح بعض من أجريت معهم المقابلات، تعتبر هذه المنظمة «قوة منتجة». من خلال العمل الوثيق والمستدام مع الوزارة، جنباً إلى جنب مع التعرف على وجهة نظر الجمهور السويدي (مع اقتباسات من Schleicher، مثل «المدارس السويدية فقدت روحها») كانت بمثابة العوامل الرئيسية لهذا النجاح (Orange ، 2015).

ولعل ما هو أكثر إثارة للاهتمام من حيث تحليل السياسات، هو تنفيذ سلسلة مستمرة من الفعاليات الخاصة بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي جعلت العديد من الخبراء يأتون ذهاباً وإياباً إلى السويد خلال العقد الماضي. الاجتماعات والتبادلات تتجاوز حدود دائرة صغيرة لنخبة من صانعي السياسة والخبراء. نجم عن الاستعراض الدولي السويدي لعام 2015 نقاشاً لم يشمل صانعي السياسات فحسب، بل أيضاً الأكاديميين والمعلمين ووسائل الإعلام. وعليه، بالنسبة للحالة بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والسويد، ربما من المفارقات أن «الحكم عن بُعد» (Cooper ، 1998) يبدو أنه يتطلب إحساساً غريباً بالتقارب: يمكن القول أن شروط التنشئة الاجتماعية هذه للجهات الفاعلة وترجمة السياسات ضرورية لهذا النوع من التحول السياسي النموذجي الذي نشهده في السويد في يومنا هذا.

## التعليقات الختامية

1. تعتمد هذه المقالة على البحث الجاري حول مشروع «من باريس إلى PISA : إدارة التعليم من خلال المقارنة، 1867 – 2015، الممول من قبل مجلس البحوث السويدي (2018 – 2015) (Vetenskapsrådet).

2. للحصول على تحليل ومناقشة أكبر للنتائج، يرجى قراءة Grek, S. (2017). Socialisation, learning and the OECD's Reviews of National Policies for Education: the case of DOI: ,310-Sweden, Critical Studies in Education, 58:3, 295 17508487.2017.1337586/10.1080.

- Checkel, J. T. (2005). International Institutions and Socialisation in Europe: Introduction and Frame Work, *International Organisation*, 59 (4), 801826-.
- Cooper, D. (1998). *Governing Out of Order: Space, Law and the Politics of Belonging*, Rivers Oram, New York: London and New York University Press.
- Grek, S. (2009). 'Governing by Numbers: the PISA effect in Europe', *Journal of Education Policy*, 24 (1), 2337-.
- Grek, S. (2010). 'International organisations and the shared construction of policy 'problems': problematisation and change in education governance in Europe', *European Educational Research Journal*, 9 (3), 396- 406.
- Grek, S. (2014). 'OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of policy mobilization', *Critical Policy Studies*, DOI: 10.108019460171.2013.862503/
- Grek, S. (2017). Socialización, aprendizaje y las revisiones de la OCDE sobre políticas nacionales para la educación: el caso de Suecia, *Estudios críticos en educación*, 58 (3), 295-310, DOI: 10.108017508487.2017.1337586/
- Grek, S. (2019). *Interview transcripts of the 'Paris to PISA' project*, Unpublished manuscript, Scotland: University of Edinburgh.
- Grek, S. & Lindgren, J. (eds.). (2015). *Governing by Inspection*, London: Routledge.
- Gustafsson, J. E. (2017). Samling för Skolan. Retrieved May 4, 2017, from <https://data.riksdagen.se/fil/DF323B44-COB24-E5E-B34C-581B2E9905D5>
- Ladrech, R. (1994). Europeanisation of Domestic Politics and Institutions: The case of France, *Journal of Common Market Studies*, 32 (1), 6988-.
- Lewis S. & Hogan, A. (2016). Reform first and ask questions later? The implications of (fast) schooling policy and 'silver bullet' solutions, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.108017508487.2016.1219961/
- Lingard, B. & Grek, S. (2007). The OECD, Indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspectives, *Fabricating Quality in European Education Working Paper 2*. Retrieved from <http://www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/publications.htm>
- Martens, K. (2007). 'How to become an influential actor –the 'comparative turn' in OECD education policy', in K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds.) *Transformations of the State and Global Governance*, 4056-. London: Routledge,
- Meyer, C.O. (2005) Convergence towards a European Strategic Culture? A constructivist framework for explaining changing norms, *European Journal of International Relations*, 11 (4), 523549-.
- Olsen, J. P. (1998). Political Science and Organisation Theory. Parallel Agendas but Mutual Disregard, in Czada, R., Heritier, A., Keman H. (eds.) *Institutions and Political Choice*, Amsterdam: VU University Press.
- Orange, R. (2015) 'Sweden urged to rethink parents' choice over schools after education decline'. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2015/may/04/sweden-school-choice-education-decline-oecd>



# بناء وقسري: أثر التقارير العالمية على سياسة التعليم

خافيير روشاس، استاذ بحث، CIDE، المكسيك  
javier.rojas@cide.edu



## المقدمة

لا يمكن إنكار تأثير التقارير العالمية وتقييمات التعليم الدولية على أجندة إصلاح التعليم على المستوى الوطني في مختلف البلدان. لعدة عقود، قدمت هذه الوثائق ثروة من المعلومات التي تم استخدامها كمرجع لتوجيه تصميم سياسات التعليم في جميع أنحاء العالم، فيما يتعلق بالمعلومات الإحصائية، قدمت التوقعات التعليمية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2012) و (2017) مؤشرات دورية لقياس تطور أنظمة التعليم. وبالمثل، أتاحت تقارير المراقبة العالمية للتعليم التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) (2016، 2017/2018) إمكانية تقييم الامتثال لأهداف التنمية المستدامة. إذا أضفنا إلى ذلك التقارير الخاصة بالبنك الدولي (البنك الدولي للإنشاء والتعمير والبنك الدولي، 2018)، يمكننا التوصل إلى أننا اليوم، بدون أي شك، لدينا مجموعة كبيرة من البيانات لتحسين التعليم.

تضمن فائدة هذه التقارير والتقييمات الدولية في حقيقة أن المعلومات التي قدمتها ساعدت على زيادة الشفافية والمساءلة. ولأنها تتماشى مع أجندة الإصلاح المرتبطة بجودة التعليم وتضخيم أصوات القطاعات الأقل حظاً، فقد أعطى توليد المؤشرات معنىً جديداً للعلاقة بين المواطنين والسلطات، مما جعلها مشابهة للعلاقة بين العملاء والموردين وخاصة في سياقات الدول النامية (Banco: Bruns, Filmer, Patrinos, 2011؛ Read: Mundial, 2003؛ Atinc, 2017؛ Tamatea, 2005).

بالرغم من أن جدول أعمال إصلاح التعليم هذه كانت لها روح بناءة، إلا أن هناك من يشيرون إلى أن المقترحات المقدمة كانت ضارة. من منظور أولئك الذين يتبنون دعم حركة إصلاح التعليم العالمية (GERM)، فإن التقارير والتقييمات العالمية «تمرر وتؤثر على صحة أنظمة التعليم حالها حال الفيروسات أثناء انتشار وباء» (Sahlberg, 2012). وفقاً لهذا المنظور، أدى استخدام وتوسيع الممارسات الإدارية والقرارات المرتبطة بالإدارة العامة الجديدة إلى اعتماد تدابير سامة أدت إلى توحيد عملية التدريس والتعلم، فضلاً عن الإتيان المتميز لبعض المهارات (اللفظية والرياضية) على حساب غيرها من المهارات، خاصة تلك المتعلقة بالفن والعلوم الإنسانية (Henry وآخرين، 2001؛ Grimaldi و 2014؛ Serpieri؛ Sahlberg، 2016؛ Parcerisa و 2017؛ Falabella؛ Verger، 2018؛ Fontdevila).

## البناء والتدمير: إصلاح التعليم في المكسيك

ما مدى التأثير السلبي الذي يمكن أن تحدثه نتائج هذه التقارير والتقييمات على السياسة الوطنية للبلاد؟ بالنسبة لبلاد مثل المكسيك، حيث تم التعامل مع المعلومات المتعلقة بأداء

## ملخص

تحلل هذه المقالة تأثير توصيات سياسة التعليم وفقاً للتقارير العالمية والتقييمات الدولية الخاصة بأجندة عملية إصلاح التعليم المكسيكية. استناداً إلى أحدث حالة تحليل لإصلاح التعليم في المكسيك، تُظهر المقالة الطريقة التي أدت فيها توصيات التقارير والتقييمات إلى تنفيذ إصلاحاً تعليمياً واسع النطاق في عام 2013، والذي ما زال، بعد مضي خمس سنوات، في وضع معلق، لأن البعض يعتبر هذه الإصلاحات، على وجه التحديد، بمثابة فرض لآراء العديد من المنظمات المتعددة الأطراف والدولية.

## العبارات الرئيسية

السياسة التعليمية  
عملية إصلاح التعليم  
العولمة  
المساءلة  
التوحيد  
التقييم  
المكسيك

التعليم SNTE. هذه المقاومات ليست طفيفة، لأنه وفقاً لحساباتي، بالمعدل الحالي، سيستغرق تقييم الأداء الإلزامي لجميع المعلمين، بدلاً من أربع سنوات على النحو الذي حدده القانون، حوالي مائة عام في أوكاساكا وميتشواكان، في الغالب بسبب تصور العديد من المعلمين لعملية الإصلاح على أنها بمثابة إجراء عقابي ينتهك حقوقهم العمالية (delSagrario, 2015 و Sánchez).

ومن ثم، فقد استفاد المرشح للرئاسة في ذلك الوقت، أندريس مانويل لوبيز أوبرادور، من هذا الوضع من خلال الاستفادة من استياء المعلمين وتعزيز أجندة إصلاح التعليم التي تركز على اختفاء مؤسسة خدمة التدريس المهنية SPD وحتى المعهد الوطني لتقييم التدريس (INEE León, 2018). ومع ذلك، لم تعد هذه المقترحات مجرد تعهدات خاصة بالحملة الانتخابية (Rojas, 2018b). فإذا قمنا بتحليل المبادرات التي قدمها مشروعو حزب مورينا - الحزب السياسي للرئيس المنتخب - في الكونغرس الوطني، فمن الممكن فهم كيفية استخدام التقارير العالمية والتقييمات الدولية لتبرير قرار تفكيك ما تم بناؤه في عام 2013. على سبيل المثال، تقترح مبادرة النائب ماريا شافيز (2018) إلغاء الإصلاح لأنه «مشروع مناهض للوطنية» يهدف إلى تحويل التعليم إلى مساحة لنشر «ثقافة العمل الجديدة» التي تروجها الشركات عبر الوطنية، والبنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (شافيز، 2018، ص 2).

### الاستنتاجات

التوصيات الناشئة عن التقارير العالمية والتقييمات الدولية تعتبر سيوف ذات حدين تسعى إلى إنشاء جدول أعمال للإصلاح المستدام للبلدان النامية. من ناحية، بدون المعلومات التي يقدمونها، بالكاد يمكن أن يكون التعليم جزءاً من جدول الأعمال العام. ومن ناحية أخرى، عند تنفيذ هذه التوصيات، إذا لم يتم إعطاء الأولوية لإجراء حوار حقيقي مع الجهات الفاعلة المعنية وتعزيز القدرات التقنية، فإن عدم الرضا الذي تستتبعه السياسات الجديدة ستؤدي إلى إصلاحات مضادة يمكن أن تمحو ما يبدو واضحاً مثل الإصلاح الدستوري الذي روجت له المكسيك عام 2013 والذي من المرجح أن يصبح شيء من الماضي عن قريب.

ومع ذلك، فإن المعلومات التي تبرز من التقارير العالمية والتقييمات الدولية ليست ضارة أو مزعجة في حد ذاتها. بل على العكس، تعتمد طبيعتها البناءة أو القسرية على تفسير اللاعبين للبيانات المنشورة والسياسات التي تتم صياغتها وفقاً لذلك، وكذلك على الطريقة التي يقومون بتنفيذ التوصيات العامة والخاصة الناشئة عن تلك التقارير. بما أن الصفات العامة تتجاهل السياق الذي يتم فيه صياغة وتنفيذ السياسات التعليمية، فمن المهم بشكل متزايد وضع توصيات محددة تكمل تلك التي تم ذكرها كمعايير عالمية وتشير إلى الطرق لضمان التنفيذ المناسب على المدى المتوسط والطويل.

الطلاب في التقييمات الوطنية والدولية على أنها سر من أسرار الدولة حتى الانتقال إلى الديمقراطية في عام 2000. نجم عن قرار نشر نتائج الطلاب المكسيكيين في تقييمات مثل PISA إلى صدم النظام. خلال عام 2002، تم إنشاء المعهد الوطني لتقييم التعليم (المعهد الوطني لتقييم التعليم، INEE) بهدف توفير وتعزيز الشفافية والمساءلة في قطاع التعليم. هذه الجهة أصبحت مستودعاً للتقارير والتقييمات، وبعد ذلك، أصبحت الجهة المسؤولة عن تنظيم وتنفيذ تقييمات التعلم الدولية.

بناء على ما تقدم، هل هناك أسباب للافتراض بأن التقارير والتقييمات الدولية تختبئ وراء نية اخفاء المعهد الوطني لتقييم التعليم INEE وخدمة التدريس المهنية، (Servicio Profesional Docente)، كما تم الإعلان عنه مؤخراً من قبل الرئيس المكسيكي الجديد (Roldan, 2018)؟ إذا قمنا بتحليل إصلاح التعليم للعام 2013، فمن المستحيل تجنب بصمة التقارير العالمية والتقييمات الدولية. بادئ ذي بدء، فإن نشر نتائج الطلاب المكسيكيين في التقييمات الدولية مثل PISA لأكثر من خمسة عشر عامًا مهد الطريق أمام التعليم ليلعب دوراً رائداً في الانتخابات الرئاسية لعام 2012، وهو ما أدى إلى إنشاء خدمة التدريس الدولية ومنح الاستقلال الذاتي الدستوري للمعهد الوطني لتقييم التدريس INEE، في عام 2013.

وبالمثل، ليس هناك شك في أن توصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وبنك تنمية البلدان الأمريكية (IDB) أثرت على تصميم الإصلاح الذي اجري عام 2013. وبالرغم من أن هذه التوصيات لم تكن جزءاً من التقارير العالمية، إلا أن ارتباطها بالحوار المرتبط بتعزيز الجودة والشفافية والكفاءة أمر لا جدال فيه. على سبيل المثال، في عام 2006، أشار بنك تنمية البلدان الأمريكية (2006، BID، ص 13) إلى أن الجودة المنخفضة لنظام التعليم كانت نتاج «الكفاءات المهنية المحدودة للمعلمين». خلال عام 2010، دعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2010، OCDE، ص 10) إلى تنفيذ تقييمات أداء المعلمين، وإرساء الأسس لإنشاء مؤسسة خدمة التدريس المهنية SPD، التي تعد أهم مؤسسة أسسها الإصلاح، على الأقل في الخطاب، ووضع معايير الدخول والتنقل في خدمة التدريس.

كيف يمكن أن تتضرر مؤسسة خدمة التدريس المهنية SPD بعد مرور خمس سنوات من إنشائها، هذا بالوقت الذي أعلن فيه الرئيس المكسيكي الجديد اختفاء المعهد الوطني لتقييم التدريس INEE؟ إذا اعتبرنا أن دخول مهنة التدريس ومنح الترقية في مناصب الإدارة والإشراف، قبل عملية الإصلاح، كانت تعتمد على ولاء المعلمين للنقابة الوطنية للعاملين في التعليم (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación، SNTE) (Sandoval, 2016؛ Ornelas, 2008 و 2010، Muñoz, 2008)، من الممكن قياس الأثر الذي ينطوي عليه إنشاء امتحانات تنافسية وتقييمات أداء المعلم الإلزامية داخل نظام التعليم. بالواقع، حقيقة أن الإصلاح التربوي يتم التشكيك فيه ليس مصادفة، بل نتاج للمصالح التي أثر عليها الإصلاح والطريقة التي استفادت فيها الجهات الفاعلة السياسية المختلفة من استياء المعلمين.

بما أن إصلاح التعليم كان ذا طبيعة سياسية أيضاً منذ أن أعاد تشكيل العلاقة المؤسسية بين الدولة والنقابة الوطنية للعاملين في التعليم (Rojas, 2018a، SNTE)، فقد واجه تنفيذه صعوبات خطيرة، خاصة في تشياباس وغيريرو وميتشواكان وأوكاساكا؛ وهي الكيانات التي تشكل معقل المنسق الوطني للعاملين في مجال التعليم (Formatadora Nacional de Trabajadores de la Educación، CNTE)، الجناح المعارض للنقابة الوطنية للعاملين في

OCDE. (2012). Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE [Education at a Glance 2012: OECD Indicators]. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2012-indicadores-de-la-ocde\\_eag-2012-es#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2012-indicadores-de-la-ocde_eag-2012-es#page4)

OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE* [Education at a Glance 2017: OECD Indicators]. <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>

Ornelas, C. (2008). "El SNTE: Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" [The SNTE: Elba Esther Gordillo and the Calderón government]. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 13, no. 37, pp. 445-469.

Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo* [Politics, power and desks: Criticism of the new educational federalism]. 2a. edición. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Parcerisa, L. & Falabella, A. (2017). "La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo" [The consolidation of the evaluating State through accountability policies: Career, production and tensions in the education system]. *Education policy analysis archives*. Vol. 25, no. 89. <http://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

Read, L. & Atinc, T. M. (2017). *Information for accountability: Transparency and citizen engagement for improved service delivery in education systems*. Washington, D.C.: Brookings Institution.

Roldan, N. (2018). "1,600 académicos y estudiantes piden a AMLO que no desaparezca el instituto que evalúa la educación" [1,600 academics and students ask AMLO not to disappear with the institute that evaluates education]. *Animal político*. 30 de octubre. <https://www.animalpolitico.com/201810/amlo-instituto-evaluacion-eliminar-firmas-oposicion/>

Rojas, J. (2018a). "The education reform at the subnational level: harmony and dissonance", *Convergencia revista de ciencias sociales*. No. 78, pp. 4370-. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9169>

Rojas, J. (2018b). "Transformar la reforma educativa" [Transform the educational reform]. *Nexos*. 17 de octubre. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1543>

Bruns, B., Deon F., & Patrinos, H. (2011). *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Washington, DC: The World Bank.

Chávez, M. (2018). *Iniciativa que reforma los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a cargo de la Diputada María Chávez Pérez, del grupo parlamentario de Morena* [Initiative that reforms articles 3 and 73 of the Political Constitution of the United Mexican States, by Deputy María Chávez Pérez, of the parliamentary group of Morena]. Secretaría de Gobernación: Sistema de Información Legislativa, October 11.

Grimaldi, E. & Serpieri, R. (2014). "Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship". *Educational management administration and leadership*. Vol. 43, no. 4, pp. 1191-38. <http://doi.org/10.1177/1741143213510501/>

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalization and education policy*. Emergal Group Publishing Limited: Bingley, United Kingdom.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa* [A sexennium of educational opportunity]. México 2007-2012-. [http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID\\_NotaPolitica\\_Educacion\\_06.pdf](http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID_NotaPolitica_Educacion_06.pdf)

International Bank for Reconstruction and Development (IBRD) & World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise*. Washington, D.C.: World Bank Publications. <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

León, M. (2018). "Se acabó la evaluación conforme a la reforma educativa: AMLO a CNTE" [The evaluation is finished according to the educational reform: AMLO to CNTE]. *El Financiero*, October 28. <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/lopez-obrador-se-reune-con-integrantes-de-la-cnte>

Muñoz, A. (2008). "Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político" [Scenarios and identities of the SNTE. Between the educational system and the political system]. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 13, no. 37, pp. 377-417.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* [Mexico-OECD cooperation agreement to improve the quality of education of Mexican schools]. <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

*Globalization, societies and education*. Vol. 3, no. 3, pp. 311334-.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* [Global Education Monitoring Report: Education for people and planet: creating sustainable futures for all]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París, Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024248526/002485/S.pdf>

UNESCO. (2017/2018/). *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos* [Global Education Monitoring Report: Accountability in education: meeting our commitments]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026261016/002610/S.pdf>

Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2018). Unpacking the *Global Education Reform Movement: How and to what extent standards, testing and accountability spread worldwide*. Paper presented at the Reading, Writing, and Reform Conference at Georgetown University, Washington, D.C.

Banco Mundial. (2003). *Informe sobre el desarrollo mundial 2004: Servicios para los pobres* [World Development Report 2004: Services for the poor]. Washington D.C.: The World Bank. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/972191468320374337/pdf/26895010spanish10paper.pdf>

Sahlberg, P. (2012). "How GERM is infecting schools around the world." *The Washington Post*. June 29. [https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/201229/06//gJQAVELZAW\\_blog.html?noredirect=on&utm\\_term=.1211fb1dcfba](https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/201229/06//gJQAVELZAW_blog.html?noredirect=on&utm_term=.1211fb1dcfba)

Sahlberg, P. (2016). "The global educational reform movement and its impact on schooling". In Mundy, Karen, Andy Green, Bob Lingard and Antoni Verger (eds.). *The handbook of global education policy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, pp. 128144-.

Sánchez, M & del Sagrario, M. (2015). "La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: un estudio de la reciente reforma laboral" [The OECD, the State and the teachers of the CNTE: a study of the recent labor reform]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 45, no. 4, pp. 121156-.

Sandoval, E. (2016). "La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria" [The daily construction of the union life of primary school teachers]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 18, no. 1, pp. 105115-.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Quinto Informe de Labores: 20162017-* [Fifth Activities Report: 20162017-]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017b). *Sistema Nacional del Registro del Servicio Profesional Docente* [National System for the Registry of the Professional Teaching Service]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Consulted on November 1, 2018. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-20142018-/>

Tamatea, L. (2005). "The Dakar framework: Constructing and deconstructing the global neoliberal matrix".

# تعميم التعليم الثانوي كمبرر لتفسير النتائج «المتدنية» في الاختبارات الموحدة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

خورخي اوبالدو كولين بيسينا، مدير، Xaber، المكسيك

juc2104@columbia.edu



## المقدمة

خلال سنة 2015، شاركت عشر دول في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في دراسة الاتجاهات الدولية في مادتي الرياضيات والعلوم (TIMSS) للطلاب في المرحلتين الرابعة والثامنة. عند مقارنة نتائج اختبارات طلاب الصف الثامن للعام 2015 بنتائج الدورة السابقة، أظهرت خمسة من الدول العشر انخفاضاً في درجات العلوم وثلاثة انخفاضاً في الرياضيات (مارتن، موليس، فوي وهوير، 2016). تسببت هذه الانتكاسة في إثارة القلق الشديد داخل المجتمع المدني والأوساط الأكاديمية والحكومة المحلية وحتى في الدوائر المهنية الدولية. ففي الأردن، وصفت الملكة النتائج بأنها «مخيبة للأمال» ودعت إلى إصلاح نظام التعليم (جوردان تايمز، 2016). وبالمثل، حدد معهد بروكنجز (2018)، من خلال الاستناد إلى نتائج اختبار TIMSS كمثال، الأداء التعليمي المنخفض للمملكة العربية السعودية على أنها أحدث المجالات الرئيسية التي ينبغي أن تدرج في أجندة إصلاح الدولة. تناقش هذه المقالة العوامل التبريرية المحتملة لهذه المخاوف، على وجه الخصوص، الزيادة في نسبة الطلاب المسجلين في مرحلة التعليم الثانوي في هذه البلدان والعواقب التي قد يكون لها على نتائج التقييمات الدولية الموحدة للتعليم. تستعرض المقالة في البداية كيف يتم تنفيذ تقييم اختبار TIMSS ثم تقوم بتسليط الضوء على النتائج التي حققتها المنطقة، ويقدم القسم الأخير استنتاجات موجزة.

## عملية تنفيذ تقييمات التعلم

تتمثل الخطوة الأولى لتنفيذ تقييم التعلم الدولي في أخذ عينات من مجموعات مختلفة من المستويات الطلابية لضمان تمثيل شامل للعينة المستخدمة أثناء عملية الاختبار. كحد أدنى، يجب أن تمثل هذه العينة الطلاب على مستوى الدولة، وبشكل عام، يجب أن يكون التمثيل أيضاً على مستوى الولاية أو المنطقة. بعد ذلك، يتم تقديم دعوة لمجموعة مختارة من المدارس للمشاركة؛ ومعظم المدارس تقبل الدعوة. أثناء اختيار العينة، لا تتم ترجمة التقييمات فحسب، بل يتم تكييفها أيضاً مع السياق المحدد لكل بلد. تسعى عمليات تكييف المعاينة والتقييم للتأكد من أن الاختلافات في الأداء مستمدة من الاختلافات في مستوى معرفة الطلاب، وليس من الاختلافات الثقافية أو الافتقار في التمثيل. يمكن العثور على التفاصيل المحددة للعمليات المستخدمة في اختبار TIMSS للعام 2015 في Hooper (2016a) و Mullis و Martin (2015).

عند تحليل نتائج البلدان النامية، من المهم مراعاة بأنه لا يمكن تقييم سوى الأطفال والمراهقين المسجلين في المدارس. على سبيل المثال، اختبار TIMSS لا يطبق على الأطفال والشباب في سن

## ملخص

تجادل هذه المقالة بأن ليس هناك مبرر كامل للقلق الذي حدث بسبب النتائج المنخفضة للطلاب في اختبار دراسة الاتجاهات الدولية في مادتي الرياضيات والعلوم TIMSS سنة 2015 للدول المشاركة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وتوضح أن مناقشة النتائج ونشرها نادراً ما تأخذ في الاعتبار التقدم المحرز تجاه تعميم التعليم الثانوي في المنطقة. وبالنظر إلى أن الزيادات في الوصول إلى التعليم من المرجح أن تفيد الشباب ذوي الدخل المنخفض، وأن نتيجة الأداء في الاختبار يرتبط بشكل إيجابي مع الدخل، فمن المتوقع والمعقول أن يكون لزيادة الوصول إلى التعليم تأثير سلبي على النتائج المحققة في التقييمات التعليمية.

## العبارات الرئيسية

الشرق الأوسط  
الاختبارات الموحدة  
تعميم التعليم الثانوي  
TIMSS

صالحة أيضًا لنتائج اختبار TIMSS لمادة الرياضيات. من بين الدول العشر في المنطقة التي شاركت في تقييم 2015، حصلت جميعها على نتائج أقل من المتوسط الدولي البالغ 500 نقطة (Martin, Mullis و Hooper, 2016)، بدءًا من 477 نقطة في الإمارات العربية المتحدة إلى 371 في مصر، والتي حصلت على ثاني أدنى نتيجة في جميع أنحاء العالم، والتي كانت أعلى فقط من جنوب أفريقيا. تجدر الإشارة إلى أن خمسة من هذه الدول تعتبر من الدول ذات الدخل المرتفع: المملكة العربية السعودية، والبحرين، والإمارات العربية المتحدة، وعمان، وقطر. ونظرًا لأن الدول العشر في المنطقة التي شاركت في عام 2015 قد شاركت أيضًا في الدورات السابقة من اختبار TIMSS، يمكن مقارنة النتائج بصورة مؤقتة. يعرض الجدول 1 نتائج عام 2015 والتغيير في الدرجات منذ آخر مرة شاركت فيها كل دولة في التقييم.

يقدم هذا الجدول صورة كئيبة نسبيًا. كان هناك العديد من التراجع حاله حال التقدم: وهي حالة محزنة لم يتم مشاهدتها

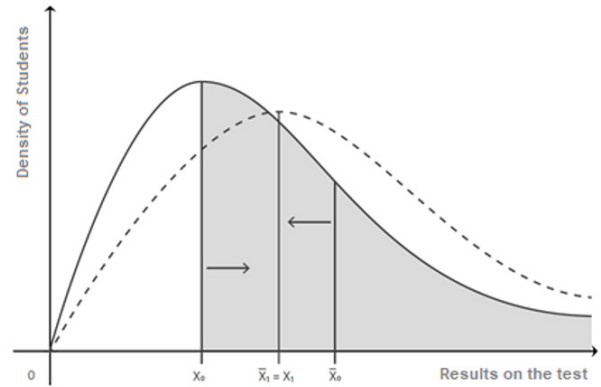
**الجدول رقم 1: نتائج اختبار TIMSS للعام 2015 لطلاب مرحلة الصف الثامن في مادة العلوم، حسب البلد.**

الدولة	نتائج الاختبار لمادة العلوم الصف الثامن - 2015	التغيير منذ آخر تقييم
المملكة العربية السعودية	396	-40
مملكة البحرين	466	14
الإمارات العربية المتحدة	477	12
مصر	371	-37
إيران	456	-18
الأردن	426	-23
لبنان	398	-8
المغرب	393	17
عمان	455	35
قطر	457	38

**المصدر: تحليل المؤلف مع بيانات من مارتين، وموليس، وفوبي، وهوبر (2016)؛ كان آخر تقييم في عام 2011 لجميع البلدان باستثناء مصر، التي لم تشارك منذ عام 2007.**

الاتحاق بالصف الرابع أو الثامن لفئة الغير ملتحقين بالمدرسة حاليًا. فيما يتعلق بالبلدان التي يكون فيها التعليم الثانوي بعيدًا عن متناول الجميع، يعني هذا التقييد أن نتائج التقييمات الموحدة قد لا تمثل إجمالي السكان في سن المدرسة، ولكن فقط تمثل جزء من الطلاب المسجلين فعلاً في التعليم الرسمي. وبالتالي، فإن النتائج متحيزة. علاوة على ذلك، في البلدان التي لا تكون فيها المشاركة المدرسية شاملة، فإن دخل الأسرة هو محدد هام لكل من معدلات الاحتفاظ بالطلاب داخل المدارس ومستوى أدائهم (Glewwe و Murildharan, 2016). لهذه الأسباب، عندما تزيد معدلات التغطية في بلد ما، من المرجح أن تتغير خصائص السكان الذين تم تقييمهم بشكل كبير باستخدام التقييمات الموحدة مثل اختبار TIMSS. لتوضيح هذا الاحتمال، دعونا نجري تمرينًا نظريًا بسيطًا. لنفترض

**الشكل رقم 1: الفوارق بين متوسط السكان وعينة الوسط مع عينة متحيزة من الطلاب.**



**المصدر: المؤلف**

أن لدينا فترتين، أولية (صفر) ونهاية (واحدة)، وأن النتائج المتوقعة في اختبار موحد في الفترة الأولية يتم توزيعها بشكل مشابه إلى  $X^2$  بثلاث درجات للحرية (خط متصل في الشكل 1). إذا كان جميع المراهقين في سن المدرسة قد خضعوا للاختبار، فإن متوسط النتيجة ستكون  $X_0$ . ولكن، إذا كان الطلاب المظللين باللون الرمادي فقط - أولئك الذين يمثلون نسبة الطلاب في سن المدرسة المسجلين فعليًا في المدرسة - قد خضعوا للاختبار، فإن النتيجة التي سنلاحظها في أعلى منحني الجرس ستكون  $X_0$ . وإذا افترضنا أنه في الفترة الأخيرة يلتحق جميع الطلاب بالمدرسة ويتم تقييمهم، فسيكون أدائهم هو ذلك الذي يمثله الخط المنقط. وبعبارة أخرى، فإن التقييم سيعطي نتيجة  $X_1 < X_0$ ، والتي تقابل انخفاضًا في نتائج الاختبار بين الفترات صفر وواحد. سيحدث هذا على الرغم من المتوسط «الحقيقي» لزيادة عدد السكان (أي  $X_1 > X_0$ ). وبالتالي، على الأقل من الناحية النظرية، قد تعني زيادة نسبة الشباب الذين تم تقييمهم التوصل إلى نتائج أقل في الاختبارات الدولية دون حدوث انخفاض عام في النتائج المحتملة للشباب في سن المدرسة. يبرر هذا التحول جزئيًا تحقيق نتائج أقل في اختبارات المهارات الموحدة واختبارات المعرفة خلال فترة توسيع التغطية المدرسية.

### النتائج في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

في هذا القسم، سنركز على تحليل نتائج اختبار TIMSS لمادة العلوم لطلاب مرحلة الصف الثامن. بشكل عام، الاستنتاجات



التغطية المدرسية. ومع ذلك، من المهم النظر في آثار أزمة اللاجئين السوريين في هذه البلدان. عند أخذها بنظر الاعتبار، استقبلت الأردن ولبنان مجتمعة أكثر من 600,000 طفل وشاب لاجئ (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2018)، وهو وضع يمثل تحديات إضافية تتعلق بتوفير فرص إمكانية الوصول إلى التعليم لجميع السكان في سن المدرسة، سواء بالنسبة للسكان المحليين أو اللاجئين. يمكن العثور على ملخص لآثار هذه الأزمة على نظام التعليم في البلدان المضيفة والجهود الجديرة بالثناء لتوفير التعليم للسكان الضعفاء في التقرير الخاص الذي أعدته منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف، 2018).

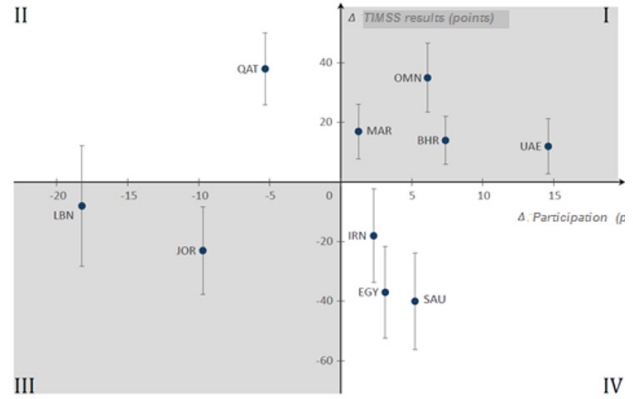
## الاستنتاج

بالنسبة للبلدان التي لا يزال فيها التعليم الثانوي في طور التعميم، قد تقوم دورات الاختبار المختلفة للتقييمات الموحدة الدولية بتقييم مجموعات الطلاب ذات الخصائص المميزة. مع بقاء المزيد من الشباب من الأسر ذات الدخل المنخفض في المدرسة لفترة أطول، يتم دمجهم في السكان المشمولين في هذه التقييمات. يمكن أن يؤدي هذا التغيير في تكوين عينة الاختبار إلى تغييرات في نتائج الاختبار، حتى لو لم تكن هناك تغييرات في عامة السكان محل الاهتمام (جميع الشباب في سن المدرسة). تسببت انخفاض النتائج في مادتي العلوم والرياضيات في اختبار TIMSS للعام 2015 بالكثير من الجدل والخلافات بين الحكومات وافراد المجتمع في الدول المشاركة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. تجادل هذه المقالة بأن هناك عوامل مبررة قد تفسر هذا الانخفاض، على الأقل جزئياً. ثلاث دول من الدول الخمس المشاركة التي انخفضت فيها الدرجات كانت لديها معدلات مشاركة أقل في المدارس بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي الأدنى، في حين شهدت الدولتان الأخريان تغييرات كبيرة في عدد الطلاب والطلاب على أنظمة التعليم بسبب العوامل الخارجية.

في أي منطقة أخرى. ومع ذلك، كما تمت مناقشته في القسم السابق، قد لا تكون النتائج بين التطبيقات المختلفة لاختبار TIMSS قابلة للمقارنة كما تبدو بسبب التغيرات في النسب النسبية، وبالتزامن مع خصائص الطلاب الذين تم تقييمهم. طريقة بسيطة لتمثيل هذه العناصر هي من خلال محورين، كما هو موضح في الشكل 2. يعرض المحور الرأسي التغيير في نتائج العلوم للصف الثامن في اختبار TIMSS بينما يعرض المحور الأفقي التغيير في معدل المشاركة في مرحلة الدراسة الإعدادية (الصف السابع إلى التاسع) بحسب الدولة، منذ سنة التقييم الأخيرة. تم تمثيل كل بلد بدائرة، وتمثل النطاقات الرأسية فاصل ثقة بنسبة 95%.

يسمح لنا الرسم البياني بتحديد أربعة أرباع:

**الشكل رقم 2: التغيرات في نتائج اختبار TIMSS في مادة العلوم (الصف الثامن) والتقسيم في المرحلة الأدنى من التعليم الثانوي.**



**المصدر: تحليل المؤلف مع بيانات من Hooper و Foy و Mullis و Martin (للعام 2016) و UIS (2018). تشير المشاركة إلى صافي معدل التسجيل في الإمارات العربية المتحدة والمغرب (MAR)، ورسوم التسجيل الإجمالية للبنان (LBN)، ومعدل التسجيل الصافي لجميع البلدان الأخرى.**

1. زيادة معدل المشاركة وتحسين نتائج اختبار TIMSS: البحرين، الإمارات العربية المتحدة، المغرب وعمان.
2. انخفاض معدل المشاركة وتحسين نتائج TIMSS: قطر.
3. انخفاض معدل المشاركة وانخفاض نتائج اختبار TIMSS: الأردن ولبنان.
4. زيادة في معدل المشاركة وانخفاض في نتائج اختبار TIMSS: المملكة العربية السعودية ومصر وإيران.

يعطينا التحليل الذي يراعي التغيرات في المشاركة ونتائج اختبار TIMSS استنتاجات أكثر تفصيلاً: (1) نجحت أربعة بلدان في المنطقة من تحسين نتائجها مع زيادة معدل المشاركة أيضاً؛ (2) شهدت ثلاثة من البلدان الخمسة التي حدث فيها انخفاض في النتائج زيادة في معدل المشاركة، على الرغم من أنه من غير المحتمل أن تبرر الزيادة في المشاركة النتائج الأقل بشكل كامل؛ (3) في لبنان، أحد الدولتين المتبقيتين، فإن انخفاض نتيجة اختبار TIMSS ليس له دلالة إحصائية كبيرة، وبالتالي لا يمكننا رفض الفرضية القائلة بأن الفرق قد يرجع إلى خطأ في القياس.

قد تبدو حالات الأردن ولبنان، التي تُظهر انخفاضاً في كل من معدل المشاركة ونتيجة TIMSS، متناقضة مع الحجة القائلة بأننا قد نتوقع أن نرى انخفاضاً في الدرجات عندما يتم توسيع نطاق

Glewwe, P. & Murildharan, K. (2016). Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications, in Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. Handbook of the Economics of Education, Vol 5. North Holland: Elsevier: 653–743.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Science [web site]. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (Eds.). (2016). Methods and Procedures in TIMSS 2015. [PDF] Boston, MA, US: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html>

The BrookingsInstitute. (2018). A New Kingdom of Saud? Edited by Adel Abdel Ghafar. [www.brookings.edu/research/a-new-kingdom-of-saud/](http://www.brookings.edu/research/a-new-kingdom-of-saud/)

The Jordan Times. (2016, December 1). 'Disappointing' Test Results Challenge Jordan to Reform Education—Queen. Jordan: The Jordan Times. <http://jordantimes.com/news/local/disappointing%E299-%80%test-results-challenge-jordan-reform-education-%E294-%80%queen>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). UIS.Stat. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>.

Response Portal. For Lebanon, retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/71>; For Jordan, retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/36>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018). Syria Regional Refugee

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2017). Regional Classifications. Retrieved from <https://data.unicef.org/regionalclassifications/>.

UNICEF. (2018). Syria Crisis Mid-Year 2018 Humanitarian Results [PDF]. [www.unicef.org/appeals/files/UNICEF\\_Syria\\_Crisis\\_Situation\\_Report\\_Mid\\_Year\\_2018.pdf](http://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Syria_Crisis_Situation_Report_Mid_Year_2018.pdf).





نشرة نوراج الخاصة بالإصدار 03، يوليو 2020



Network for international policies and  
cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération  
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672

1211 Geneva 1, Switzerland

+41 (0) 22 908 45 47

[norrag@graduateinstitute.ch](mailto:norrag@graduateinstitute.ch)



@norrag



@norrag.network

[www.norrag.org/insi](http://www.norrag.org/insi)

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

