

وضع السياسات التربوية استنادًا إلى الأدلة المحلية

نزار ك. إبراهيم

الجامعة اللبنانية

pronizar.ki@gmail.com

Résumé

“L'idée selon laquelle l'éducation devrait être fondée sur des preuves a pris de l'importance dans plusieurs pays à travers le monde à la fin des années 1990 (avec des conséquences sur) la législation (et) le financement de la recherche” (Biesta et Rebro, 2007, pp. 1, 3). Cela s'est accompagné de l'émergence du Mouvement Mondial de Réforme de l'Éducation (GERM), qui promeut l'emprunt de politiques éducatives. Cette situation a engendré un débat continu parmi les éducateurs quant à la pertinence de l'emprunt de politiques basées sur des preuves de recherche généralisables, principalement obtenues par le biais d'essais contrôlés randomisés (ECR) (Luke, 2018 ; Parra & Edwards Jr, 2024).

À la lumière de ce débat, une question cruciale se pose : Quelles politiques et pratiques le Liban devrait-il considérer comme sources d'inspiration pour une réforme éducative solide et saine ? Pour répondre à cette question, cette recherche critique l'utilisation dominante des ECR comme fondement des politiques éducatives, met en lumière les désavantages du GERM et compare les systèmes éducatifs de l'Angleterre et de la Finlande. La recherche montre que, pour construire un système éducatif réussi, le Liban devrait fonder ses efforts de réforme sur une compréhension exhaustive de ses conditions complexes, à travers des études contextuelles et socioculturelles qui emploient divers types de recherche (Luke, 2018), en mettant l'accent sur l'équité pour permettre à tous les citoyens de devenir compétents, bien informés et cultivés.

Mots-clés

Politique éducative localement générée ; recherche contextuelle pour l'élaboration des politiques ; politique éducative visionnaire ; réforme de l'éducation basée sur l'équité.

Abstract

"The idea that education should be evidence-based has come to prominence in several countries around the world during the late 1990s (with consequences for) legislation (and) research funding" (Biesta and Rebro, 2007, pp. 1, 3). This has been accompanied by the emergence of the Global Education Reform Movement (GERM) which promotes education policy borrowing. This has generated a continuing debate among educators about the appropriateness of policy borrowing based on generalizable research evidence sought mainly through randomized controlled trials (RCTs) (Luke, 2018; Parra & Edwards Jr, 2024). In light of this debate, one crucially asks: Which policies and practices should Lebanon look up to as inspiration for sound, solid education reform? To answer this question, the present paper critiques the dominant use of RCTs as policy informants, highlights the drawbacks of GERM, and compares the education systems of England and Finland. The paper shows that to construct a successful education system, Lebanon needs to base its reform efforts on a comprehensive understanding of its complex conditions through contextual, sociocultural studies that employ various research types (Luke, 2018), with a focus on equity in helping all citizens become skilled, well-informed, and cultured.

Keywords

Education policy locally generated; contextual research for policy making; visionary education policy; equity-based education reform.

مستخلص

"إن فكرة أن التعليم يجب أن يكون قائماً على الأدلة قد برزت في عدد من الدول حول العالم خلال أواخر تسعينيات القرن العشرين (وكان لها تبعات على) التشريعات (و) تمويل البحث العلمي" (Biesta & Rebro, 2007, pp.1, 3). ارتبط هذا التحول ارتباطاً وثيقاً بظهور ما يُعرف بـ"الحركة العالمية للإصلاح التربوي" (GERM)، التي تروج لنقل السياسات التربوية من أجل اعتماد نماذج موحدة في العالم (Yanow, 2025). لقد أثار هذا جدلاً مستمراً بين المربين والباحثين بشأن مدى ملائمة نقل سياسات بناءً على أدلة التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs) وتعميمها إلى سياقات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة (Luke, 2018; Parra & Edwards Jr, 2024). في ضوء هذا النقاش، يُطرح السؤال: أية سياسات وممارسات تربوية يمكن للبنان أن يستفيد منها في إصلاح نظامه التربوي بناءً على أسس متينة؟ للإجابة على هذا السؤال، تقوم هذه الورقة بنقد استخدام RCTs كمصدر شبه حصري لإرشاد السياسة التربوية، تسلط الضوء على نقاط ضعف GERM، وتقارن النظام التربوي البريطاني والفنلندي من أجل الوصول إلى استنتاجات حول ما يمكن للبنان أن يفعله. تظهر الورقة أنه من أجل القيام بإصلاحات فعالة لنظامه التربوي، يحتاج لبنان إلى فهم معمق لظروفه المعقدة من خلال دراسات سوسيولوجية وغيرها تعتمد مقاربات بحثية متنوعة (Luke, 2018)، مع التركيز على العدالة في مساعدة جميع المواطنين كي يصبحوا كفوئين، ذوي علم ومتقنين.

الكلمات المفتاحية

سياسة تربوية محلية المنشأ؛ البحث السياقي في صنع السياسات؛ إصلاح تعليمي قائم على العدالة؛ سياسة تعليمية رؤيوية.

1. مقدمة

بدأت فكرة السياسة التربوية القائمة على الأدلة (EBP- Evidence-based policy) تنتشر في عدة دول حول العالم، نتيجةً للدعوات المتجددة في الثمانينيات لمساءلة القطاع العام، وفي التسعينيات لتوحيد المعايير (Biesta & Rebro, 2007; Yanow, 2025; Connolly, Keenan & Urbanska, 2018). جاءت هذه الدعوات في سياق سعي الدول المتقدمة إلى إصلاح نظمها التربوية، استجابةً لما اعتبرته عدم قدرتها على مواكبة التحولات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية العالمية الناشئة في ذلك الوقت. أدّت هذه الجهود، كما دعم بعض الباحثين والسياسيين مثل بلير وبوش الأب، إلى نشوء الحركة العالمية للإصلاح التربوي (GERM) انظر (Yanow, 2025; Botterill, 2017).

تدعو حركة السياسة المبنية على الأدلة - التي انطلقت في إنجلترا في مجال الممارسة الطبية، حيث تُعد التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs - Randomized controlled trials) مألوفة ومناسبة- إلى استخدام أدلة متينة في صياغة وتنفيذ السياسات والبرامج والمشاريع في المجالات التربوية والاجتماعية الأخرى (Vivanet & Pellegrini, 2021; Sahlberg, 2016; Yanow, 2025). لكن رواج ال RCTs كمصدر شبه حصري لهذا النوع من الأدلة ضمن موجة الإصلاح التربوي العالمية، والتي تدعو إلى توحيد السياسات والمعايير التربوية، أدّى إلى نقاش لم يتوقف بين التربويين حول مدى ملائمة هذا النقل استناداً إلى تعميم نتائج ال RCTs المثيرة للجدل (Luke, 2018). في ضوء هذا النقاش، أ طرح الأسئلة التالية:

• ما هي سياسات التربية في العالم التي أثبتت نجاحها، وما هو الدور الذي لعبته الأدلة البحثية في هذا النجاح؟

• ما الذي نتعلمه من هذه النجاحات لتشكيل سياسة تربوية ملائمة في لبنان؟

للإجابة على هذه الأسئلة المعقدة، تبني هذه الورقة موقفاً نقدياً من الحركة العالمية للإصلاح التربوي الداعية إلى بناء السياسات التربوية على أدلة التجارب العشوائية المضبوطة، من خلال تحليل الافتراضات الأساسية لهذه التجارب ولسياسات بعض بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وبناءً عليه، تقدم بعض المقترحات المناسبة لإعادة صياغة السياسة التربوية في لبنان.

2. سياسات مبنية على أدلة: أية أدلة؟

لقد رَوّج الخطاب السائد بين الهيئات التشريعية للبلدان المؤثرة وعدد من الباحثين لفكرة أن التجارب العشوائية المضبوطة الـ(RCTs) تُعد النوع البحثي الأكثر صرامة وقوة، إن لم تكن المصدر الوحيد الموثوق به، الذي ينبغي أن تستند إليه السياسات والممارسات التربوية (Yanow, 2025; Vivianet & Pellegrini, 2021; Luke, 2018) يطرح ذلك الرواج، الذي حصل بالرغم من النقد المتين المستمر للـ RCTs (Parra & Edwards Jr, 2024; Yanow, 2025) التساؤل التالي: هل الـ RCTs ملائمة لإرشاد السياسات في المجال التربوي والاجتماعي؟ الإجابة الصريحة هي أنها في هذه المجالات، ليست دائماً ممكنة الإجراء، بل هي ليست حتى مناسبة، "وبالتالي لا يمكن استخدامها كمرتكز رئيسي في تشكيل السياسات والبرامج والممارسات التربوية." (Yanow, 2025, no page) تكمن إحدى المخاوف الأساسية للعديد من الباحثين والمربين في المقاربة اليقينية (positivism) التي تُبنى عليها الـ RCTs، والتي تفترض أن "الحقيقة" لا يمكن اكتشافها أو استنتاجها إلا من خلال مقاييس إحصائية غير متحيزة؛ لكن مجرد اختيار ماهية البحث وكيفية إجرائه يجعل التحيز في صلب أي بحث (Botterill, 2017). بارا و ادورد جونيور (2004) يشيران إلى أن هذه الانتقادات لم تنجح في تغيير الخطاب السياسي. لذا يسلط الباحثان الضوء على العيوب الجوهرية في RCTs كحجة أقوى على الأقل لإضعاف، إن لم يكن للقضاء على تأثيرها على صانعي السياسات التربوية.

يمكن الخلل الأساسي في بعض افتراضات التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs) المبنية على مفهوم الـ counterfactual، أو الواقع المضاد الذي وضعه فيلسوف القرن الثامن عشر ديفيد هيوم، والذي يُستخدم لمعرفة تأثير برنامج أو تدخل ما على النتيجة المرجوة؛ بعض هذه العيوب تتعلق بـ "أولاً: الصلاحية الداخلية، أو إمكانية تقدير آثار التدخلات التعليمية دون تحيز إحصائي، وثانياً: الصلاحية الخارجية، أو القدرة على الاستقراء من هذه التقديرات للتنبؤ بتأثير التدخلات في سياقات متعددة." (Parra & Edwards Jr, 2024, p.3). سأشرح كيفية عمل الواقع المضاد وبعض عيوبه في ضوء خمس مجموعات من الـ RCTs المترابطة التي وصفها لامنز وآخرون (2014)، مُدعماً الشرح بأفكار من بارا و ادورد جونيور (2024). "تم إجراء كل (من الـ RCTs الخمس) في عام

مختلف في فترة 9 سنوات في منطقة مدرسية واحدة (في الولايات المتحدة) لتقييم آثار استراتيجيات التعلم بمساعدة الأقران K-Pals، برنامج قراءة مساعد" (Lemons et al., 2014, p. 243). يضيف لامنز وآخرون أن المجموعة الأولى من ال RCTs في تسعينيات القرن الماضي أظهرت أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط المشاركين في برنامج K-PALS، مقارنةً بمجموعات الضبط، حققوا تحسناً ذا دلالة إحصائية وأهمية تربوية في عدد من مقاييس القراءة المبكرة. فما هي ميزات ونقاط ضعف الواقع المضاد التي يبينتها مجموعة ال RCTs الكاملة؟

يرجع الواقع المضاد (counterfactual) إلى حدث غير مرئي، أي قدرة الأطفال على القراءة في حالة دراسات K-Pals، والتي تُقدر إحصائياً، أي علامات الطلاب في بعض قياسات القراءة، لتقييم تأثير التدخل، أي K-Pals. يفترض الواقع المضاد التوزيع الطبيعي لجمهور الدراسة (normal distribution of the population)، والذي يتم منه اختيار المجموعات التجريبية ومجموعات الضبط بشكل عشوائي، الأمر الذي يضمن أن خصائصها المقاسة إحصائياً لا تتغير خلال الدراسة وبعدها بسبب العوامل الخارجية الغير ناتجة عن برنامج التدخل. يتوافق هذا مع مبدأ إحصائي يقول بأنه كلما زاد حجم العينة المختارة عشوائياً، زاد احتمال تطابق المتوسط الإحصائي للعينة مع المميزات الإحصائية للجمهور الذي، في هذه الحالة، يشمل جميع تلاميذ رياض الأطفال في الولايات التي تم فيها تنفيذ البرنامج. من منظور هذا المبدأ، تشكل المجموعة الضابطة واقع مضاد (counterfactual) مثالي لمجموعة K-PALS التجريبية. يحتاج داعمو التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs) بأن هذا التطابق الإحصائي بسبب خلوّ العينة من أي تحيز في إختيارها يضمن "الثبات"، أي عدم تغير ميزات العينة خلال الدراسة وبعدها باستثناء تحسن قدرة القراءة (أي المتغير التابع) لدى المجموعة التجريبية بسبب البرنامج (أي المتغير المستقل). وهذا يضمن الاستنتاج الإحصائي الدقيق لتأثير برنامج التدخل وإمكانية تعميمه. فهل صمد مفهوم الثبات في المجموعة الثانية من دراسات K-PALS ؟

استناداً إلى نتائج مجموعة RCTs الأولى الواعدة، سُجل K-PALS كبرنامج فعال في مصادر أدلة رئيسية مثل Best Evidence Encyclopedia و What Works Clearinghouse. لكن مجموعة التجارب الثانية لم تتمكن من تكرار هذه النتائج. لمعرفة سبب ذلك، قام فريق البحث بتحليل نتائج مجموعتي RCTs بأثر رجعي (regression analysis)، فوجد مؤشرات قوية على أن تحسناً

مهماً وغير متوقع في أداء القراءة لمجموعات التحكم مع مرور الوقت (أي تغير الواقع المضاد) تسبب في هذا الاختلاف (Lemons et al., 2014). هذا التغير يهدد قدرة RCTs على "...ضمان إمكانية مقارنة المجموعتين إحصائياً، بحيث يمكن إرجاع أي اختلاف في الفروقات الإحصائية للمتغير التابع dependent variable إلى البرنامج نفسه" (Parra & Edwards Jr, 2024, p.4). فتغير الواقع المضاد، أي عدم بقائه كنقطة مرجعية غير متغيرة طوال مدة الدراسة وما بعدها، يخلخل فرضية الثبات لل RCTs، وبالتالي لا يمكن الركون لنتائج المقاييس الإحصائية مثل T-test ولا يمكن تعميم تلك النتائج (Lemons et al, 2014; Parra & Edwards Jr, 2024) ، ماذا يعني هذا النقد؟

1.2 منطلقات أخرى ودور RCTs في سياسة لبنان التربوية

إن تبعات خللة أسس التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs) تأخذ اتجاهات مختلفة. لكن أهمها عدم صلاحها كأساس رئيسي لتشكيل السياسة التربوية، وهذا ما يؤكد (بارا و ادورد جونيور 2024) ، بناءً على تحليل حالات مماثلة لل K-Pals. فال RCTs غير قادرة على السيطرة على العوامل الكثيرة التي تسهم في تشكيل وتغير الظواهر والأنشطة الاجتماعية مثل التربية، وغير قادرة على شرح أسباب فاعلية أو عدم فاعلية برنامج ما. لذا، فالسياسات التربوية الناجحة غير مرتبطة بنتائج تلك الدراسات (Luke, 2018; Parra & Edwards Jr, 2024) ، وهذا ما تظهره المقارنة بين فنلندا وبريطانيا لاحقاً.

بناءً على ما تقدّم، إن آخر ما يحتاجه لبنان لإصلاح نظامه التعليمي هو قوينة نتائج التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs). لكن خطة لبنان الخمسية 2021-2025 تضع " التدخلات والممارسات الأفضل (mapping of interventions and best practices) " (MEHE, 2021, p. 9) هدفاً لها. وبالرغم من أن هذه الخطة منطلقة من مبدأ العدالة وأن أحد أهدافها هو تطوير برامج إعداد وتدريب الأساتذة قبل وأثناء الخدمة، فإن تحديدها للتدخلات والممارسات الأفضل ، أي ما أظهرته التجارب العشوائية المضبوطة على أنه نجح في سياق تاريخي، إقتصادي، إجتماعي، ومؤسسي محدد ، وتعميمه،

وفرضه في منهاج يبدو أنه لن يكون مرن، ضمن نظام شديد المركزية، أمرٌ معاكس لما اعتمدته النظم الناجحة، والتي من أبرز ملامحها هو "توازن بين "الفرض المستنير" و"الاحتراف المستنير"، أي وجود "قدر معتدل من التوجيه المركزي عبر المناهج والتقييمات الموحدة وبين الإستثمار في برامج تأهيل عالية الجودة" (Luke, 2018, p. 247). فهذه البرامج تخرج معلمين وموظفين وباحثين تربويين مستنيرين برؤية تربوية متماسكة، تمكنهم من اختيار التدخلات المناسبة لأهدافهم، وتطويرها بما يناسب ظروف طلابهم ومدارسهم. بالإضافة إلى ذلك، إن السياسات التي تُقيد المربين بما وجدته نوع واحد من البحوث تختزل ليس فقط دور البحوث الأخرى، بل أيضاً دور التعليم العالي ومؤسسات إعداد الأساتذة الأخرى. فالجامعات ومعاهد التدريب تشكل المكان المناسب لمناقشة ما يجده العلم والإستشارة به. أيضاً من المهم للعاملين التربويين خارج هذه المؤسسات التعليمية/التدريبية أن يصلوا إلى نتائج البحوث المفيدة. غير أن هذا الوصول وحده لا يكفي كأساس لاتخاذ القرار. فالمربون بحاجة إلى تفسير الأدلة البحثية والتفكير بها، أي وضع الأدلة في سياق نظري مناسب، من أجل بناء فهم منسجم ومتماسك لتأثيراتها على السياسات والممارسات. وبناءً عليه، ينبغي أن تُسهّم الأدلة الناتجة عن أنواع متعددة من البحوث في تمكين المعلمين وصنّاع القرار من أن يكونوا محترفين نقديين تأمليين، قادرين على اختيار ما يناسب ظروف الفئة المستهدفة والبلد.

إن منهاج غير مرن، مثل ذلك المتوقع في الخطة الخمسية اللبنانية، يُفصّل التدخلات والممارسات الأفضل يجعل العاملين التربويين مجرد تقنيين ينفذون التعليمات بشكل آلي. لكن الطلاب ليسوا ماكينات تنتظر أوامر تحركهم بنفس الطريقة أينما وجدوا حتى نحصل على المنتج المرغوب بنفس الميزات. فالديناميات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والذهنية المعقدة للعمل التربوي، كما قدرة الناس على الفعل، تجعل الطلاب والأساتذة والبيئة المحيطة في تفاعل معقد وتغير مستمر (Luke, 2018; Parra & Edwards Jr, 2024). تخيل مثلاً أن بعض الطلاب في مجموعات التحكم الذين لم يتلقوا K-Pals قد تعرضوا لتغييرات على عدة مستويات (ازدياد الدافعية للقراءة، تطور في دعم الأهل، نهج تعليمي مختلف، اهتمام مستجد بالكتب، المشاركة في برامج مجتمعية، تطور قدرات معينة، إلخ). هذا يؤدي إلى تغيير في حاجات الطلاب، وبالتالي على الأساتذة تغيير مقارباتهم التعليمية بناءً على تقديرهم المهني للمتغيرات.

هذا لا يعني أن التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs) الجيدة غير مفيدة. فيمكن للأساتذة المتمتعين بالمهنية أن يطوّعوا نتائج هاكذا دراسات بما يحاكي العوامل والظروف المختلفة لمكان عملهم. وهم، بالتعاون مع العاملين معهم، أفضل من يستطيع تقدير هذه الظروف وتحديد المفيد للتعاطي معها، مستخدمين وسائل عدة من أهمها التعاون مع زملائهم والقيام بما تمليه عليهم خبراتهم وخلفيتهم المهنية، كما القيام ببحوث إجرائية. فالبحث الإجرائي يربط الممارسات، والنظريات، والمقاربة البحثية بعضها ببعض بشكل منهجي، ويمكن العاملين في مؤسسة ما من تحديد أسباب المشاكل التي تواجههم وتنفيذ الحلول المناسبة لها في الظروف الخاصة بعملهم (Burns, 2019)، وبذلك، بحسب فريريه (2001) تغذي الممارسة الفهم النظري المعمق والتماسك والعكس صحيح (praxis).

إذاً السؤال المهم لأي سياسة تربوية هو: ماذا نريد تحقيقه وكيف نمكّن العاملين في التربية من تحقيق ما نريده بأفضل طريقة ممكنة؟ وهنا تسترشد السياسة التربوية بمصادر متعددة حول حاجات البلد المادية والعلمية، وقدرات وحاجات التربويين، والظروف المختلفة للطلاب وأهاليهم، والأولويات التي يمكن محاكاتها بناءً على قدرات البلد إلخ. ويُستعان بمصادر متنوعة لجمع هذه المعطيات (أبحاث نوعية وكمية، تقارير العاملين في النظام التربوي، آراء الأساتذة والطلاب والأهل، إلخ).

لكن هذا يتم تهميشه من قبل الخطاب المسيطر للتجارب العشوائية المضبوطة، كما هو يتناقض مع ما يروج له أنصار GERM من توحيد السياسات والبرامج والممارسات التربوية حول العالم.

3. حركة الإصلاح التعليمي العالمية (GERM)

تشكل GERM توجّهاً في الإصلاح التربوي العالمي يتكوّن من مزيج معقّد من السياسات والممارسات، وجميعها تستند إلى مفاهيم السوق مثل المنافسة (Stevenson, 2019). وقد ساعدت ثلاثة إصلاحات في ترسيخ GERM: قانون "No Child Left Behind (NCLB)" لعام 2000 في الولايات المتحدة بعد التقرير الشهير "A Nation at Risk" (1983)، وخصخصة المدارس في تشيلي، و (Education Reform Act (ERA) لعام 1988 في إنجلترا (Stevenson, 2019)، سرعان ما أصبحت الحركة نهجاً مهيمناً ومتشدداً بعد أن أحدث كل من ERA و NCLB تأثيراً كبيراً على الصعيد العالمي، مما أدى إلى خطاب عالمي يدعو إلى توحيد السياسات التربوية، ويحث على

العودة إلى الأساسيات في محوري القراءة والرياضيات، ومؤخرًا العلوم الحياتية (Yanow, 2025). هذا التركيز المختزل لمناهج GERM التي تتضمن أهداف محددة مفصلة وطموحة، تُترجم إلى معايير يُمتحن على أساسها المعلمون والمدارس والطلاب بشكل متكرر، إعتدت أنظمة التقييم والاختبارات المفروضة من خارج المدرسة مثل the Programme for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), إلخ. وقد شكلت هذه الاختبارات المعيارية أدوات محاسبة ذات عواقب جدية مثل إلغاء أو زيادة موازنة مدرسة معينة، وذلك بناءً على قياس أداء الطلاب في ما اعتُبر مواد أساسية فقط، ومن خلالها يتقرر نجاح أو فشل المدارس والطلاب والمعلمين وأنظمة تعليمية كاملة، (Stevenson, 2019; Sahlberg, 2016).

لقد أدت نظرة GERM الاختزالية إلى المبالغة في أهمية المواد المسماة أساسية في سياسات المعلمين والمناهج الدراسية أو الموارد الأخرى مثل برامج المساعدات الدولية. نتج عن ذلك مناهج تربوية غير متوازنة (Itecki & Wasmuth, 2017) مصحوبة بثقافة مساءلة صارمة، بناءً على نتائج إختبارات معيارية معقدة بشكل مبالغ به. وأصبحت هذه، بالإضافة إلى ميزات أخرى لـ GERM (Itecki & Wasmuth, 2017; Sahlberg, 2016)، "منتشرة ومدمرة، تنصرف مثل وباء فيروس يصيب الإصلاح التربوي في العالم (Sahlberg, 2012, no page) كما ورد في (Stevenson, 2019, p. 3).

بُني التبنّي الواسع والغير نقدي لـ GERM وللـ RCTs على الاعتقاد الخاطئ بأنها تؤدي إلى تحسين جودة التعليم وكفاءته بتكلفة أقل، خاصةً في سياسات البلدان المؤثرة (Luke, 2018; Sahlberg, 2016, 2007). على سبيل المثال، ساهم NCLB والإصلاحات التي تلتها في ترسيخ قناعة لدى صانعي السياسات بأن السياسات والبرامج والممارسات التعليمية يجب أن تكون موحدة وأن تستند إلى أدلة ناتجة عن بحوث قوية، حُدثت في NCLB بأنها التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs). ورغم أن بعض هذه القوانين واللجان التي أنشئت بموجبها حاولت إحداث توازن بين أنواع البحث المختلفة، بقيت RCTs تُعد "المعيار الذهبي" بالرغم من النقد الذي تعرّضت له (Eisenhart & Towne, 2003; Lemons et al., 2014; Parra & Edwards Jr, 2024).

في الواقع، دعا أيزنهارت وتاون، اللذان كانا عضوين في إحدى هذه اللجان، الباحثين التربويين من جميع التوجهات الفكرية إلى توسيع النقاش حول أساليب البحث المناسبة لصياغة السياسات وتصميم البرامج، حتى لا تُستبعد وجهات النظر المتنوعة التي تبنتها اللجنة. وحذر الباحثان من أن السلطات السياسية قد تعتمد RCTs كمرجع وحيد للبحث التربوي الوطني ومعياري للحصول على التمويل الفيدرالي، وهو ما يبدو أنه قد حدث (see Parra & Edwards Jr, 2024). ويُرجع بارا وادورد جونيور

ذلك جزئيًا إلى "الانسجام بين فرضيات البحث التجريبي وطريقة تفكير صانع السياسات ذي التوجه التكنوقراطي المعاصر" (p.2). ولكسر هذا التعزيز المتبادل بين RCTs و GERM وتأثيرهما السلبي على اتجاهات السياسات التربوية في العالم، من المفيد المقارنة بين بلدان تشددت في اعتمادهما وأخرى بقيت تقاوم تأثيرهما حتى وقت قريب.

4. مقارنة بين إنجلترا وفنلندا

في ضوء ما تقدّم، يُطرح السؤال: ما هي السياسات والممارسات التربوية التي يمكن أن نستلهم منها حلولاً مناسبة لواقعنا؟ للإجابة على هذا السؤال المعقد، قد يكون من المفيد مقارنة نظامي التعليم في إنجلترا وفنلندا. تُعد هذه المقارنة ذات أهمية خاصة لعدة أسباب. أولاً، تُقدم فنلندا مثالاً على كيفية تحقيق التميز في تعلم الطلاب بتكلفة معقولة، من خلال سياسات تربوية تناقض تمامًا تلك التي تتبناها GERM ذات التوجهات المستلهمة من السوق كما هو الحال في إنجلترا (Luke, 2018). ثانيًا، أصبح ERA البريطاني، الحدث المفصلي في حركة GERM، مؤثرًا إلى حد أن العديد من الدول حذت حذوه سواء تربويًا أو أيديولوجيًا، في حين كانت فنلندا الأقل استجابة له (Sahlberg, 2016). فضلًا عن ذلك، إن إنجلترا من أوائل الداعمين إلى اعتماد التجارب العشوائية المضبوطة كأساس للسياسات والممارسات التربوية، ومن أجل ذلك، أنشأت بنية تحتية متقدمة بكلفة مرتفعة، مثلًا the Education Endowment Foundation. ومع ذلك، تُظهر دراسات متعددة أن استخدام المعلمين البريطانيين للأدلة البحثية لا يزال منخفضًا (Coldwell, 2022). في المقابل، يُنظر إلى نظام التعليم الفنلندي على أنه النموذج المثالي في العالم، وذلك بفضل جودة المعلمين الفائقة فيه (Luke, 2018; Sahlberg, 2007).

4.1 النظام التعليمي البريطاني

إن ERA وعدد من التشريعات التي تلتها طبعت النظام التربوي البريطاني بميزات تتوافق مع التوجه النيوليبرالي في تسليع التعليم. وأهم هذه الميزات:

- المنافسة بين المدارس لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.
- استقلالية المدارس/خصصتها لتعزيز المنافسة الفعّالة.
- حرية أولياء الأمور في اختيار المدارس لأطفالهم.
- إتاحة التقييمات المدرسية للجمهور بناءً على اختبارات معيارية (Sahlberg, 2016).

يصف (Coldwell 2022) النظام التربوي البريطاني كما يلي: قبل منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، شكلت السلطات المحلية (LAS) المؤسسات الرئيسية النازمة للتعليم. إلا أن ERA نقل مجموعة من صلاحيات هذه السلطات تدريجياً إلى المدارس، بالتزامن مع إنشاء أكاديميات مستقلة أو خاصة، تخضع مباشرة لسلطة وزير الدولة للتربية. وقد أدى قانون الأكاديميات لعام 2010 إلى تحويل غالبية المدارس الثانوية البريطانية و35٪ من المدارس الابتدائية إلى أكاديميات، تم تنظيمها في سلاسل تعليمية تعرف بـ "Multi-Academy Trusts – (MATs)". يستنتج Coldwell (2022) "وهكذا، في حين شهدت إنجلترا تراجعاً في التماسك التعليمي المُصان وطنياً والمُدار ديمقراطياً على المستوى المحلي، بدأت هذه التجمعات المدرسية الجديدة بإعادة فرض نماذج أكثر تحكماً ولكن على نطاق أصغر" (p.4).

إن النظام التربوي البريطاني المستجد، المتميز برقابة صارمة واعتماد مفاهيم السوق الحرة والذي يدعم بقوة استعمال أدلة التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs) في التربية، يظهر الفجوة الكبيرة بين الخطاب ونتائجه. فهو مسؤول إلى حد كبير عن انخفاض استخدام المعلمين البريطانيين للأدلة البحثية. فالصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة قد تم تقليصها بشكل كبير ونقلها إلى المدير التنفيذي لـ MAT (Coldwell, 2022). وهذا يعني أن لا المعلمين ولا مديري المدارس يُنظر إليهم كمحترفين قادرين على اتخاذ قرارات تستند إلى خبراتهم أو إلى الأدلة المتوفرة لديهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام مجموعة من أصعب الاختبارات في العالم لتقييم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 16 عاماً

لأغراض المساءلة (Coldwell, 2021)، يُجبر المعلمين على التركيز على "التعليم لأجل الاختبار"، كما يساهم في انخفاض معنوياتهم (Luke, 2018). إن إتاحة نتائج هذه الاختبارات لأولياء الأمور تُفرض قيوداً إضافية على قدرة المعلمين المهنية، فكون ميزانيات المدارس تُقرّر إلى حد كبير بناءً على عدد الطلاب الملتحقين بها يدفع المعلمين إلى تعليم ما تريده السلطات الخارجية، لا ما يرونه هم مناسباً (Coldwell, 2022). في مثل هذا السياق، من السخافة أن نتوقع من المعلمين أن يهتموا بما يخبرهم به الباحثون.

4.2 النظام التربوي الفنلندي

يُقدّم النظام التربوي الفنلندي، الذي تفوّق على العديد من دول OECD، بما في ذلك إنجلترا، في تقييمات دولية مختلفة (انظر Luke, 2018; Sahlberg, 2007, 2016)، نموذجاً مغايراً للإصلاح التربوي المعمّم على أساس GERM. لقد تحققت النتائج الفنلندية تلك، إلى جانب تحسن مستمر في تعلّم الطلاب، من خلال سياسات تستند إلى العدالة، والتعاون بدلاً من التنافس، والمرونة، والإبداع، والتدخل المبكر المكثف، والمهنية العالية للمعلمين، والقيادة المستدامة، والثقة (Sahlberg, 2007; Luke, 2018). ورغم اختراق GERM للسياسات التربوية الفنلندية حديثاً، كما يشرح هاردي وآخرون (2021)، فإن دراسة هذا النظام التربوي تُظهر لصانعي السياسات طرقاً بديلة لتحقيق النجاح بدل تلك التي تروجها GERM.

لفهم الأثر الاجتماعي والاقتصادي للسياسة التربوية الفنلندية، ينبغي وضعها ضمن السياقات التاريخية والثقافية والسياسية والاقتصادية للبلد (Luke, 2018). فقد قطعت فنلندا شوطاً طويلاً من كونها مجتمعاً أحادي الثقافة وها مشياً في أوائل القرن العشرين، إلى أن أصبحت دولة متعددة الثقافات، تساهم بفاعلية في تشكيل الاقتصاد والسياسة الأوروبيين في مطلع الألفية الثالثة (Sahlberg, 2007). تمسك المجتمع الفنلندي خلال هذا التحول بقيمه مثل الثقة بالسلطة، وانخفاض مستوى الفساد (حيث تحتل فنلندا مرتبة متقدمة على مؤشر منظمة الشفافية الدولية لأقل الدول فساداً)، واحترام القانون، والوعي بالمكانة الاجتماعية، والالتزام بالجماعة، والروح الوطنية. قاومت هذه القيم ظروف الانهيار الاقتصادي الكبير الذي ضرب البلاد في أوائل التسعينيات، والذي تميز بأزمة مصرفية، وديون عامة مرتفعة، وانفجار

في معدلات البطالة (Sahlberg, 2007, 2016). لقد ساهم عاملان أساسيان، إلى جانب عوامل مهمة أخرى، في تمكين المجتمع الفنلندي من تجاوز أزمته والتحول إلى دولة اقتصاد معرفي متقدم:

1. التكامل بين السياسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والصحية (تنويع الموارد الاقتصادية، وضمان العدالة الاجتماعية، بما في ذلك الرواتب الجيدة في جميع القطاعات، وتوفير خدمات اجتماعية وصحية واسعة النطاق).
2. إصلاحات تربوية تدريجية وغير متسارعة نابعة من القيم الفنلندية (Luke, 2018).

شكلت رؤية المجتمع الفنلندي المشتركة للعدالة أرضية هذا التكامل القطاعي الصلبة، وتُرجمت هذه الرؤية إلى ممارسات منهجية تستجيب للاحتياجات المحلية وفقاً للإمكانيات المتاحة. ولكن وبحسب سالبيرغ (2007, 2016)، فإن المحرك الرئيسي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية في فنلندا كان نظامها التربوي، الذي استطاع من خلال تمويل عام معقول أن يجمع بين الجودة، والعدالة الشاملة، والتماسك الاجتماعي. نتج هذا النجاح عن تطابق القيم والمبادئ مع الممارسات في نظام "المدرسة الشاملة"، الذي يتميز بالخصائص التالية:

- نظام ممول بالكامل من القطاع العام.
- مدارس صغيرة الحجم، مجهزة جيداً، وبصفوف صغيرة العدد، خاصة في التعليم الابتدائي، مما جعل العديد من المدارس الابتدائية مجتمعات راعية للتعلم.
- توفير وجبتين مجانيّتين يوميّاً، ورعاية صحية مجانية، ومواد تعليمية، ونقل، وإرشاد لجميع الطلاب داخل المدارس نفسها.
- شرط الحصول على درجة الماجستير لأي معلم يرغب في التوظيف الدائم.
- برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة، تتمتع بإمكانات جيدة وتُخرج معلمين ذوي كفاءة عالية لممارسة مهنة قائمة على البحث.
- منهج مرن، مع ترك حرية تفسيره وتخطيطه لمجالس المدارس والبلديات والمستويات المحلية.
- استخدام محدود إلى معتدل للاختبارات الموحدة واعتماد مبدأ المحاسبة الذكية (smart accountability) (Luke, 2018; Sahlberg, 2007).

يشجع هذا النظام المعلمين والطلاب على تنمية الإبداع داخل مؤسساتهم، والتعلم من خلال الابتكار، وتجريب أفكار وأساليب جديدة، مع الحفاظ الكامل على إرث المدارس التربوي. لا يعني هذا أن المدارس الفنلندية لا تعتمد أساليب التدريس والتنظيم التقليدية؛ بل على العكس تماماً (Hardy et al., 2021).

5. استنتاجات من أجل سياسات تربوية أفضل في لبنان

هل يمكن للبنان، أو لأي بلد، أن ينقل سياسات وأنظمة بلدان أخرى ناجحة مثل فنلندا المتميزة بنظام تربوي عالي الجودة، شمولي العدالة؟ يقول لوك (2018, p. 250): "ليحذر من ينقل، أو على الأقل لينقل بحذر"، مذكراً بأن الإصلاحات التعليمية الناجحة تكون دائماً متجذرة في السياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية المحلية. فلبنان، للأسف، يتعرض لعدوان إسرائيلي لا ينتهي، ويمر بانقراض اقتصادي مهّد تزامناً مع أزمة كوفيد وانفجار المرفأ الضخم، وأعداد كبيرة من اللاجئين نتيجة الحروب. وقد اختبر حرباً أهلية طويلة وقاسية، نتج عنها انقسامات سياسية واجتماعية وطائفية تؤثر في كل نواحي حياتنا، ومستويات فساد مرتفعة، إلخ. إذًا، لتحقيق هدف العدالة الذي لا يمكن أن يناقش به أحد، يجب أن نسلك طرقاً مختلفة عن تلك التي سلكتها دول مثل فنلندا. على الرغم من أن عدد سكان لبنان يشبه عدد سكان فنلندا التي مرت بأزمة اقتصادية في تسعينيات القرن الماضي شبيهة لأزمئنا، فالفجوة الهائلة بين البلدين تعني أن لبنان يحتاج إلى اتباع مسارات مختلفة جذرياً من أجل بلوغ هدف التعليم العادل والجيد، من خلال، مثلاً، نظام المدرسة الشاملة. الأمر الجيد هو أن خطة وزارة التربية والتعليم العالي الخمسية 2021-2025 أخذت بعين الاعتبار ظروف لبنان ووضعت العدالة في التعليم كهدف أساسي، وهذا يتطلب، بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً حول تمكين العاملين التربويين والثقة بقدراتهم، أموراً أخرى أساسية لا يبدو أنها واردة في الخطة. بل هي تحتوي على استراتيجيات وأهداف تناقض مبدأ العدالة. وهناك أيضاً تضاد بين ما تبتغيه الخطة وما هو خارج عن نطاقها في مجمل النظام اللبناني.

أول استنتاج من الخطة الخمسية للبنان هو تركيزها على ما يُسمى بالمهارات والمعارف الأساسية، وهذا يثير مخاوف من تهميش المواضيع الضرورية لتطوير الإنسان من جميع نواحيه. فالنظام التربوي عالي الجودة، شمولي العدالة يتطلب منهجاً متوازناً، يخدم الصالح العام، وهذا نقيض ما اعتمدته الأنظمة المبنية على مبادئ GERM والمستندة إلى التجارب العشوائية المضبوطة (RCTs)، كما هو

الحال في إنجلترا والولايات المتحدة. فتلك الأنظمة تركز بشكل مفرط على المهارات التقنية، والمعرفة البنوية، والقدرات الذهنية، وطرق تدريس واختبارات مختزلة ومقننة بشدة، تشكل أساساً حصرياً للمحاسبة. تناقض هذه الصفات فلسفة التعليم الذي يحاكي جميع الفروقات الفردية والذكاءات المتعددة. وتعتمد هذه الأنظمة على نموذج السوق في التعليم، حيث يُقدّم التعليم كسلعة تُباع للزبائن – أي أولياء الأمور والطلاب – الذين يحصلون على ما يستطيعون دفع ثمنه؛ ويُزعم أن هذه السلعة/المنتج قد أثبتت فعاليتها من خلال دراسات RCT أخرى مُجرّدة من السياق، ومؤطرة بمنطق السوق؛ وعندما يفشل هذا المنتج، يتم إنتاج بديل آخر أكثر توحيداً. أما الأنظمة عالية الجودة ذات العدالة الشاملة، فإنها تُخرّج مواطنين مثقفين، لا ينجحون فقط أكاديمياً ومهنيّاً، بل يشاركون أيضاً بشكل نقدي في القضايا الثقافية والاجتماعية والإقتصادية والسياسية، من خلال تحقيق توازن بين المهارات التقنية والمعرفة البنوية من جهة، وبين تعليم الفنون الجميلة والصحة الجسدية والنفسية والعلوم الإجتماعية وعلوم الحضارة إلخ من جهة أخرى، بما يعزز رفاهية المتعلم، والتفكير النقدي، والإبداع، والتعاطف، والمواطنة العالمية عبر انخراط حقيقي في التعلم (Itecki & Wasmuth, 2017) والتمني هنا، وبينما لبنان يحدث منهجه بناءً على الخطة الخمسية، أن يكون المنهج بهذا التوازن. فلا عدالة دون تفكير نقدي وتعاطف، ولا مكان للتفكير النقدي مع تركيز مفرط على المعارف والمهارات المسماة أساسية، ولا هذا ولا ذاك دون صحة نفسية وجسدية والتي لا سبيل لتنميتها لجميع السكان دون مناهج متوازن يعتبرها أموراً أساسية.

بالإضافة إلى ذلك، يعتمد النظام التربوي اللبناني الحالي جهاز المفتشين التربويين الذين يُرسلون من المركز لمراقبة الأساتذة، وكتابة تقارير على أساسها تُبنى المحاسبة. أما الأنظمة التربوية الناجحة مثل الكندي والفرنلندي، فتعتمد ما سماه لوك (2018) وسالبيرغ (2016) المساءلة الذكية، أي المساءلة أمام المجتمعات المحلية مثل المجالس التربوية المحلية ومجالس الحكم المحلية المعنية. تستطيع هذه السلطات تكوين فهم معمق لأسباب نجاح أو فشل أستاذ أو مؤسسة ما، بحيث تتعاون كل الأطراف من أجل معالجة أي مشكلة. في هذا الإطار، تلعب الاختبارات المعيارية المحلية أو العالمية مثل PISA، والتي ذكرتها خطة لبنان الخمسية، دور المؤشر على مدى نجاح أو فشل طلاب بلد ما بالنسبة لبلدان أخرى في موضوع معين، لكنها لا تعني أبداً فشلاً لنظام تعليمي أو لإحدى مؤسساته. ونظراً لمركزية النظام التربوي اللبناني، ولتهافت السياسيين نحو المعيارية والتقليد، يجب أن يعي صناع القرار لدور

هذه الاختبارات فقط كمؤشر لمقارنة الدول، وهذا محل تساؤل كبير لا مكان لمناقشته في هذا البحث. بالإضافة إلى كلفتها المرتفعة التي تجعل دولاً فقيرة مثل لبنان تتجنبها، إن هذه المؤشرات بحاجة إلى تحليل اعتماداً على معطيات من بحوث متنوعة المنهجية، وهذا ما قامت به الدول التي اعتمدت أنظمة العدالة الشاملة، الجودة العالية (Luke, 2018). إذاً، من المفيد اعتماد هذه الاختبارات بقدر معتدل بحيث لا تصبح هدفاً للتعليم. فالبلدان التي اعتمدتها كمقياس للمحاسبة جدية النتائج، مثل الولايات المتحدة وأستراليا وبريطانيا، بدأت تشهد ظواهر غش بين الأساتذة والطلاب، وهروباً من مهنة التعليم، وانخفاضاً في معدلات التحصيل (Luke, 2018).

إلى جانب ذلك، إنه لا مجال لنظام عالي الجودة، شمولي العدالة في أي قطاع دون تناغم مع جميع القطاعات الأخرى (sectorial synergy)، وهذا التكامل القطاعي جعل دولاً مثل فنلندا وكندا تنصدر تقارير الاختبارات الدولية مثل PISA، وهي التي "لا تتبع نموذج التوحيد/التسليع في التربية" (Luke, 2018, p. 247). لذا، لبنان يحتاج أن يضمن العدالة في جميع سياساته، بما في ذلك التربية، والرعاية الاجتماعية، والصحة، وتكاليف المعيشة، وغيرها. هذا التكامل يُساهم في معالجة معضلة الفساد، وهذا ممكن فقط من خلال مواءمة سياسات عادلة مع الممارسات في جميع القطاعات. هذا يُساهم في بناء الثقة بين مختلف مكونات المجتمع اللبناني، بما في ذلك المعلمين والباحثين وصانعي السياسات. تتعزز هذه الثقة من خلال احترام الخبرة المهنية لكل فئة، وعلى رأسها المعلمين، واعتماد مفهوم المساءلة الذكية.

أمر آخر يُصعب الوصول إلى هدف العدالة التي تضعه الخطة الخمسية للبنان، إلا وهو دور القطاع التربوي الخاص. فإن لشبكات هذا القطاع، الذي يتبع نظام السوق المعاكس لمبدأ العدالة، تأثير قوي على صناعة السياسات. لذلك، إن تحقيق هدف العدالة الشاملة والجودة العالية في التعليم يحتاج إلى حوار بناء مع هذا القطاع. كما أن سياسة السوق تروج لاستخدام تطبيقات وأجهزة تكنولوجية مرتفعة الكلفة. على أي بلد – ولبنان في المقدمة – أن يترَوّى في النظر في ما إذا كانت هذه الأدوات أولوية مقارنةً مع قضايا أكثر أهمية. فالتكنولوجيا، في نهاية المطاف، أداة. وعندما تفرض الضرورة، قد تؤدي الأدوات التقليدية الغرض المطلوب. بل ويمكن للتقنيات البسيطة المتاحة على نطاق واسع أن تكون كافية.

إذاً، لتحقيق أهداف العدالة والجودة للخطة التربوية اللبنانية ، نحتاج إلى نظام تربوي غير سلطوي، يتطور تدريجياً حتى يُصبح غير مركزي، بناءً على سياسة تربوية تناسب واقعه المعقد، يتناغم مع تطور مماثل في جميع القطاعات الأخرى. يساهم هاكذا نظام في نقل البلاد من حالة الانقسام الكبير بين مختلف مكوناتها ومناطقها (الحضر مقابل الريف، الفئات المهمشة والفقيرة مقابل الفئات الميسورة، المناطق المهمشة تاريخياً مثل الشمال، والفئات المعرّضة للتمييز مثل الأشخاص ذوي الإعاقة واللاجئين، وغيرها)، نحو حالة من التماسك الاجتماعي. يتطلب ذلك استجابة العمل التربوي لأسئلة مركزية من قبيل:

- ما التغييرات البنوية التي يحتاجها لبنان للانتقال التدريجي وغير المتسرع نحو نظام تعليمي عالي الجودة، شمولي العدالة يتناسب مع السياق المحلي؟
- لماذا تحقق بعض المدارس نتائج أضعف من غيرها، وما نوع الدعم المطلوب لتطوير الأداء؟
- ما هي مناهج التاريخ والمواضيع الأخرى التي تساعد اللبنانيين على تجاوز رؤاهم الانقسامية نحو مجتمع أكثر انسجاماً، مؤمن بالعدالة وبالقواسم التي تجمع جميع الناس ؟

يساهم هذا النوع من الأسئلة في تحديد الأولويات وفقاً للموارد المتاحة وللحاجات المحلية، أي بحسب الإمكانيات المالية والإقتصادية المتوفرة التي تُستثمر في محاكاة حاجات نحددها بناءً على معطيات من بحوث محلية. إن خطة 2021-2025 اعتمدت دراسات إحصائية حول بعض هذه القضايا كقاعدة انطلاق حددت على أساسها الأهداف والأولويات واستراتيجيات العمل. لكن الإحصاءات وحدها غير كافية. فمثلاً اعتماد الخطة على عدد الغائبين عن المدرسة أو علامات الطلاب يعطي مؤشرات مهمة، لكن فهم الأسباب لمشكلة معينة يحتاج إلى مصادر معرفة متنوعة تُشرك جميع المعنيين من طلاب وأساتذة وإداريين وأهل ومسؤولين محليين.

6. الخلاصة

في عصر تتزايد فيه السياسات التربوية المتشابهة في بلدان العالم، "بات التركيز منصباً على المعايير، حيث يتم إجلاس العدالة في المقعد الخلفي وتغليفيها بمفردات تقنية جديدة تقوم على إدارة المخاطر، وخيارات السوق، وضمان الجودة (من أجل بيع المنتج التربوي)" (Luke, 2018, p. 235). ويتم

استخدام RCTs من أجل تعزيز هذا الاتجاه. لكن هذه الورقة تؤكد أنه من الممكن، لا بل من الضروري اعتماد مسارات أخرى، ومصادر معرفة أخرى، وتقاليد تعليم/مناهج مختلفة، من أجل إصلاح تربوي مستدام (Luke, 2018). من هنا، يحتاج لبنان إلى الإستلهام من التجارب الناجحة في تشكيل رؤى تربوية إجتماعية إقتصادية وسياسية متناغمة، تبتغي تحقيق العدالة، ويستند إلى أبحاث سياقية سوسيولوجية وغيرها تبني على أبحاث عالمية مناسبة من أجل فهم معمق لتعقيدات ظروف المناطق والمجموعات والمؤسسات اللبنانية المختلفة، بحيث يصبح لدى صناع القرار خيارات واسعة تناسب سياقنا (Luke, 2018).

المراجع

- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Botterill, L. C. (2017). Evidence-based policy. In *Oxford Research Encyclopedia of Politics*.
- Connolly, P., Keenan, C., & Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276-291.
- Eisenhart, M., & Towne, L. (2003). Contestation and change in national policy on "scientifically based" education research. *Educational researcher*, 32(7), 31-38.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom*. Rowman & Littlefield.
- Lemons, C. J., Fuchs, D., Gilbert, J. K., & Fuchs, L. S. (2014). Evidence-based practices in a changing world: Reconsidering the counterfactual in education research. *Educational Researcher*, 43(5), 242-252.
- Luke, A. (2018). *Educational policy, narrative and discourse*. Routledge.
- MEHE (Ministry of Education and Higher Education). (2021). *Lebanon Five-Year General Education Plan 2021–2025*. Beirut: MEHE.
- Nitecki, E., & Wasmuth, H. (2017). Global trends in early childhood practice: Working within the limitations of the global education reform movement. *Global Education Review*, 4(3).
- Parra, J. D., & Edwards Jr, D. B. (2024). Challenging the gold standard consensus: Randomised controlled trials (RCTs) and their pitfalls in evidence-based education. *Critical Studies in Education*, 65(5), 513-530.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2021). Evidence-based policies in education: Initiatives and challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45.
- Yanow, D. (n.d.). Evidence-based policy. *Encyclopædia Britannica*. Retrieved May 18, 2025, from <https://www.britannica.com/topic/evidence-based-policy>