

היעדים החינוכיים של ה OECD במחקר "טאליס" (TALIS) ודו"חות הוראה: בחינה של אוריינטציות חברתיות¹

יצחק ברקוביץ² ופסקל בן-עוליאל

תקציר

המטרה של מחקר זה הייתה לבחון את האוריינטציות החברתיות (אינדיווידואליסטיות מול קולקטיביסטיות), בהבניות של מקצוענות של מורים בדו"חות התובנות והלקחים מ"המחקר הבינלאומי להוראה ולמידה" (TALIS), של "הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי" (OECD). מניתוח השיח הביקורתי של מסמכי טאליס של ה OECD עולה כי השיח של ה OECD מעיד על אוריינטציה דואלית: אינדיווידואליסטית ואנטי-קולקטיביסטית. תוצאותינו תורמות להבנה התאורטית של היעדים החינוכיים של ה OECD, הארגון המוביל את השיח הגלובלי בחינוך, ושל הנטייה התרבותית המהווה חלק מהקונספטואליזציה של הוראה מקצוענית על ידי הארגון. מאמר זה דן בהשלכות של ממצאיו.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Benoliel, P. (in press). The educational aims of the OECD in its TALIS insight and lesson reports: Exploring societal orientations. *Critical Studies in Education*.

² תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה - izhakber@gmail.com

1. מבוא

בשנים האחרונות, כחלק מתהליך רחב יותר של גלובליזציה, השיח הלאומי על מדיניות חינוכית הושפע רבות מהשיח הגלובלי (Mundy, Green, Lingard, & Verger, 2016). בתהליך זה, אינטראקציות חברתיות החוצות גבולות לאומיים הפכו לבעלות השפעה רבה עבור חברות ופרטים (Knight, 2004; Spring, 2014). מעבר להשפעות הכלכליות שלהם, תהליכים גלובליים ניתקו פעילויות חברתיות ותרבותיות מהטריטוריות הארציות, ניתוק שהוביל למשבר של מודל מדינת הלאום ולהיחלשות משמעותית של קביעת מדיניות ברמת המדינה (Ben-Peretz, 2009). הספרות זיהתה טווח רחב של השפעות ישירות ועקיפות של הגלובליזציה על מערכות חינוך לאומיות. בין אלו אפשר למצוא פיחות במעמדם של מורים כמקורות מוסמכים של ידע, עלייה בגיוון אתני ותרבותי של תלמידים, ויותר איזומורפיזם הנובע מלחצים של השוואות בינלאומיות (Stromquist & Monkman, 2014).

חוקרים ביקורתיים מתייחסים לשיח החינוכי המושפע מהגלובליזציה כמרכיב מרכזי בהבניה ובהכוונה של חברות. נטען כי שיח הגלובלי מקדם גרסה ספציפית של "תפיסת האזרח הליברלי והמופרט הראוי" (Walker, 2009, p. 348), תפיסה אשר שזורה באינטרסים הכלכליים של מדינות מפותחות (Feniger, Livneh, & Yogev, 2012). עם הפיכתו של השיח הגלובלי על מדיניות חינוכית לעובדה ממוסדת, התפקיד המנחה של סוכנויות בינלאומיות והערכתן בנוגע למדיניות חינוכית לאומית הפך ליותר בולט, כשיותר ויותר מדינות בוחרות לשלם כדי להשתתף ביוזמות בינלאומיות לבחינה והערכה, כמו ה"תכנית הבינלאומית להערכת תלמידים" (PISA)³. על אך שהשוואה בינלאומית בין מערכות חינוך במדינות שונות הייתה קיימת מאז אמצע המאה ה-20 (Rutkowski, von Davier, & Rutkowski, 2013), התופעה שינתה במידה רבה את התמקדותה בתחילת שנות ה-2000, בתגובה לעלייתן של צורות גלובליות חדשות של ממשל חינוכי (Youdell & McGimpsey, 2015).

סוכנויות בינלאומיות מציעות המלצות מדיניות וכלי הערכה מתאימים המשפיעים על המדיניות המקומית במדינות שונות ברחבי העולם. בין סוכנויות אלו, "הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי" (OECD) בולט במיוחד כמקור

³ הרבה מהמדינות המצטרפות אינן חברות בארגון. לדוגמא, מאז 2009, אחוז המדינות אשר לא חברות בארגון המשתתפות במבחני PISA היה גדול מזה של מדינות החברות ב-OECD.

המשפיע ביותר על רעיונות ופילוסופיות של מדיניות הוראה (Sorensen & Robertson, 2017). הארגון ביסס ייצר מדדים למה שהוא תופס כשיטות הוראה אידיאליות, והציב מסגרת להערכתן ("המחקר הבינלאומי להוראה ולמידה", TALIS). ההערכה היא הרבה יותר מתרגום טכני של עקרונות מקצועיים; היא מערבת התמקדות ב"אמונות, גישות ופרקטיקות של מורים", ברמה האינדיווידואלית (OECD, 2009, p. 120), והיא מייצגת סדרה של בחירות הקשורות לערכים.

העיקרון המארגן החדש בשיח של ארגונים בינלאומיים הפועלים בשדה החינוכי הוא "מקצוענות". לדוגמא, במקרה של מקצוענות של מורים, תיוג זה מכיל בתוכו היבטים טכניים מוסכמים הנוגעים לשיפור הפרודוקטיביות החינוכית, באופן שעל פניו לא קשור להעדפות אפיסטמולוגיות או אידיאולוגיות (Sorensen & Robertson, 2017). הצגה פונקציונלית זו של הגדרות למקצוענות על ידי סוכנויות בינלאומיות מסייעת להן לעתים תכופות להשיג שליטה אפיסטמית ונורמטיבית בזירה הגלובלית (Sellar & Lingard, 2013; Rutkowski, 2007). במאמר הנוכחי, אנו בוחנים את עקרון מקצוענות המורה של OECD דרך העדשה של יעדים חינוכיים (כלומר, אוריינטציות תרבותיות של אינדיווידואלים מול קולקטיבים). אנו מבקשים לענות על השאלה הבאה: מהו היעד החינוכי העולה מתוך מסמכי "טאליס" של OECD הנוגעים למקצוענות של מורים?

בחלק הראשון של המאמר, אנו מספקים את הרקע התאורטי לעלייה של שיח גלובלי על מדיניות חינוכית ומתארים את החלק המרכזי שמשחק ארגון OECD בשיח זה. אחר כך, אנו דנים ביעדים חינוכיים כעדשה תאורטית לשם הבחינה של הקונספטואליזציה של "המורה האידיאלי" על ידי OECD. בחלק השני אנו מתארים את המתודולוגיה שלנו: ניתוח שיח ביקורתי של דו"חות הלקחים והתובנות של "טאליס" של OECD. החלק השלישי מציג את הממצאים ודן בהם.

2. OECD והמסגור מחדש של מקצוענות מורים

ה OECD צמח מתוך ה"הארגון לשיתוף פעולה כלכלי אירופאי" (OECE), שנוסד על ידי ארה"ב ב 1948. שני הארגונים היו התפתחויות חשובות מתוך הסכמי

ברטון-וודס. OECD נבדל באופנים חשובים ממוסדות אחרים, כמו "הבנק העולמי", שצמח גם הוא מתוך הסכמי ברטון-וודס. בעוד ש"הבנק העולמי" הוא בעל השפעה גדולה בעיצוב סדר יום רפורמי עבור מדינות מתפתחות העומדות בפני משברי חובות (Sellar & Lingard, 2014), OECD הוא שחקן משפיע במיוחד בשיח החינוכי הגלובלי במדינות מפותחות ומדינות עם כלכלות מתקדמות (Robertson, 2012, 2016; Sellar & Lingard, 2013; Sorensen & Robertson, 2017). OECD משחק תפקיד מהותי בפיתוח של מדיניות חינוך בתחומים כמו למידה לאורך החיים, השכלה גבוהה וחינוך מגן הילדים עד התיכון (Feniger et al., 2012; Holtmaat, 2011; Walker, 2009). לקבוע מדיניות, הוא פועל כצוות חשיבה הקובע את הטון של השיח החינוכי ומגדיר כיווני מדיניות המשפיעים במידה רבה על המדינות החברות בו (Walker, 2009). הארגון הגיע לעמדה זו זמן קצר לאחר סיום המלחמה הקרה, בשנות ה-90, תקופה בה הארגון הגדיר מחדש את תכליתו (Sellar & Lingard, 2013). על אף שחברות והשתתפות במדידות של OECD הן לא מנדטוריות, OECD היה פעיל ביותר בהרחבת פעילותו על ידי קבלת חברות חדשות, חתימה על הסכמי שיתוף פעולה עם מדינות אשר לא חברות בארגון, והשקעה רבה ב"שיווק" מומחיותו והיכולת ליישם את הידע בו הוא מחזיק (Carroll & Kellow, 2011; Sorensen & Robertson, 2017).

מתחילת שנות ה-2000, איכותם ומקצוענותם של מורים הפכו לנושאים שזכו להתייחסות רחבה בזירה הגלובלית (Connell, 2009). לאחר הצלחת תכנית PISA אותו הוא ייסד, OECD החל ב-2002 למקד את תשומת ליבו בנושאים הנוגעים ליעילות ופיתוח מורים. הפרסום של *teachers matter*, ב-2005, היה אחד המבשרים על החשיבות לה יזכה הנושא של "איכות המורה" בשיח החינוכי הגלובלי במדינות מפותחות. מטרה מרכזית אחת של OECD הייתה לפתח מדדים למורים ולהוראה שיקדמו מדיניות גלובלית בחינוך. ניתוחים המערבים מדינות רבות מאפשרים השוואה בין מדינות המתמודדות עם אותם קשיים, באופן המקנה למדינות את האפשרות ללמוד על פרספקטיבות מדיניות שונות ועל השפעתן על הסביבה הלימודית (OECD, 2009, 2014). מאמץ זה הוביל לפיתוח של מחקר "טאליס", האוסף נתונים ממורים ומנהלים בנוגע להשקפותיהם על נושאים כמו למידה של תלמידים, פרקטיקות ואמונות בהוראה, פיתוח מקצועי, מערכים של משוב ותגמול, תנאי עבודה ומנהיגות בית-

ספרית (OECD, 2009). "טאליס" הוא המחקר הבינלאומי הגדול ביותר על מורים ומנהלים (da Silva Lopes, Albergaria-Almeida, & Martinho, 2015), והוא מציע כיסוי רחב יותר של למידה מקצועית של מורים מאשר כל מחקר בינלאומי אחר (Akiba, 2015). הגל הראשון של נתוני "טאליס", שנערך ב-2008 ב-24 מדינות, סקר מורים בחטיבות הביניים. הגל השני נערך ב-2013 ב-34 מדינות. במדינות מסוימות נסקרו מורים גם מהחינוך היסודי והעל-יסודי (da Silva Lopes et al., 2015). לפי אנדריאס שלייכר, מנכ"ל "הדירקטוריון לחינוך ומיומנויות" ב-OECD, אשר נחשב לשחקן מפתח בעיצוב פיז"ה ובקידום מעמד של הערכה גלובלית בחינוך, המטרה של "טאליס" היא לספק אינדיקטורים בינלאומיים עמידים ותקפים, לצד הצעות כיצד לסייע למדינות לנתח ולפתח סדרי יום מדיניים שיקדמו את התנאים המתאימים להוראה ולמידה ב"רמה גבוהה" (Schleicher, 2015). חוקרים הצביעו על כך שבתהליך זה, הרעיון של מקצוענות המורה עובר מסגור מחדש (Robertson, 2016; Sorensen & Robertson, 2017).

כתוצאה מכך, במאה ה-21 OECD הצליח להגביר את השפעתו בעיצוב ההיבטים של מקצוענות המורה וחינוכם של מורים (Mooney Simmie, Moles, & O'Grady, 2016). ההשפעה של OECD החלה לחלחל מהזירה הגלובלית לזירה של קביעת מדיניות ברמה הארצית (Sellar & Lingard, 2014). חוקרים הציעו שבאמצעות הפעלת כוח "עדינה", OECD הפך למעצב של המדיניות החינוכית ברחבי העולם (Sellar & Lingard, 2014; Mooney Simmie et al., 2016). בכך שהוא נמצא בבעלותם של חברים אשר "לא יכולים לבקר בקלות את הנתונים או את הניתוח" (Carroll & Kellow, 2011, p. 5), OECD מפעיל את כוחו העדין בעיקר דרך הערכות, דו"חות בינלאומיים, קווים מנחים למדיניות וכנסים (Sorensen & Robertson, 2017; Robertson, 2012). פעילויות אלה תואמות את צורות הממשל האפיסטמיות והנורמטיביות אותן זיהה Woodward (2009) בפעולתו של OECD. דרך פעולותיו, OECD מחפש באופן מכוון להגביר את השפעתו האפיסטמית והנורמטיבית, למשל, דרך ניסיון להתרחבות מהירה בתחומים שונים של מדיניות ציבורית, במטרה להגביר את השפעתו הפוליטית (Carroll & Kellow, 2011). OECD ניסה גם להשיג ולשמר שליטה אפיסטמולוגית המאפשרת לו להשפיע על מדיניות חינוכית בזירות לאומיות וגלובליות (Lingard & Sellar 2013; Sellar & Lingard, 2013, 2014). פעולות שמטרתן להשפיע על, ולהגדיר את איכות המורה חיזקו את אחיזתו של הארגון

על מה שמכנה Bernstein (1990, 2000) "שדה השליטה הסימבולי" של הפדגוגיה (כלומר, המבנה השיחני המעצב את עבודתם של מורים), והסיטו את מרכז הכוח משחקנים לאומיים ואזוריים לשחקנים בינלאומיים (Robertson, 2012).

האג'נדה הניאו-ליברלית בחינוך, והמוסדות המקדמים אותה, מעודדים מבנה אינטלקטואלי חדש בחינוך, בו מורים מכל רחבי העולם מלוהקים מחדש לתפקיד של טכנאים המחויבים לפעול לפי רשימה אוניברסלית מסודרת של הנחיות (Connell, 2009). Robertson ושות' (Sorensen & Robertson, 2017;) (Robertson, 2012) ביקרו את העובדה שעל אף השימוש במושגים מוכרים כמו "מקצוענות המורה" ו"למידת המורה", מורים נותרו נעדרים מהדיון במדיניות, אשר נשלט יותר ויותר על ידי מקבלי החלטות ושחקנים גלובליים. לפי ביקורות אלה, ה-OECD משחק תפקיד מרכזי בעיצוב תפקיד המורים ועבודתם באופנים הנחשבים ל"אידיאליים" עבור כל המדינות. ל-OECD יש אינטרס חזק להדק את הקשרים בין "טאליס" ל"פיז"ה", ונדמה שלשני הפרויקטים יש העדפה ברורה לפדגוגיה קונסטרוקטיביסטית, המשתקפת גם בבחירת המדדים והפריטים של "טאליס" (Sorensen & Robertson, 2017). אך זהו רק היבט אחד בהטיה של עבודת ה-OECD, ובאופן בו דה-לאומיות מתבטאת בשיח החדש של מקצוענות המורה המקודם על ידי הארגון. חוקרים מציעים כי חינוך הוא תהליך של עיצוב חברה. לפיכך, כל שינוי בהגדרת העיקרון של "מקצוענות המורה" מצריך התחשבות זהירה ביעדים חינוכיים, מאחר והוראה אידיאלית שזורה ביעדים חינוכיים חברתיים (Connell, 2009; Lamm, 1986).

3. מודלים חברתיים, יעדים חינוכיים והוראה

חוקרים שונים טוענים שמאמצים של סוכנויות בינלאומיות, כמו ה-OECD, מקדמים מבנים ומדיניות ספציפיים, תוך התעלמות מהיבטים תרבותיים (Feniger & Lefstein, 2014). אחרים הציבו מדיניות ומבנים אלו בהקשר של קמפיין חברתי-תרבותי רחב יותר. לדוגמה, Rubinson and Browne (1994) טענו שההתכנסות המעודדת על ידי מאמצים גלובליים דוחפת חברות לתוך "מודל תרבותי גלובלי של מדינת הלאום והאזרחות" (p. 592). "מודלים תרבותיים הם מערכים של הנחות משותפות על ידי רבים (אך עם זאת, לא אוניברסליות) אותן

חולקת קבוצת אנשים, הנחות הקיימת גם במחשבות של הפרטים אך גם בחפצים, מוסדות ונוהגים ציבוריים" (Snibbe & Markus, 2005, p. 704).
הדיכוטומיה של אינדיווידואלים-קולקטיביזם היא בין ההיבטים החברתיים-תרבותיים הנחקרים ביותר (Hamamura, 2012).

נטען כי חברות אינדיווידואליסטיות וקולקטיביסטיות נבדלות זו מזו בארבעה מאפיינים (Triandis, 2005): (א) הגדרת העצמי (כלומר, אישי ועצמאי לעומת קולקטיבי ותלוי); (ב) מטרות מועדפות (כלומר, אישיות לעומת תוך-קבוצתיות); (ג) אופי מערכות היחסים (כלומר, חליפין לעומת שיתופיות); ו(ד) סוג הגורמים המעצבים התנהגות חברתית (כלומר, עמדות לעומת נורמות).
אינדיווידואליזם מדגיש מטרות אישיות, ייחודיות ושליטה עצמית, בעוד שקולקטיביזם מדגיש קבוצות כיחידות מפתח הקושרות ומחייבות פרטים (Cohen & Hill, 2007). כתוצאה מהבדלים אלה בין חברות אינדיווידואליסטיות לקולקטיביסטיות, עולים הבדלים ביעדים חינוכיים ובהוראה (Hamamura, 2012).

היעדים החינוכיים משקפים הסכמה על פרקטיקות חינוכיות ומשמשים כמנגנון תיאום חברתי אשר יכול להסביר את ההתנהגות של אנשים משכילים בתוך החברה בה הם גדלו (Lamm, 1986). Higginbotham (1976) טען כי יעדים חינוכיים מתמקדים ב"גישות, מיומנויות ותובנות הנוגעות ליכולת הכללית של האדם לתפקד כבן-אנוש" (p. 41), ובמיוחד לאופי האיזון של מערכת היחסים בין האוטונומיה של הפרט מצד אחד לבין תפקידו כחלק מהחברה מצד שני.
הבחינה של תכונות רצויות בקרב ילדים מתמקדת לעתים קרובות באיזון בין שני אלמנטים (Acevedo, Ellison, & Yilmaz, 2015; Kohn, 1969; Miller & Swanson, 1958): הטרונומיה אינטלקטואלית (כלומר, אוריינטציה קולקטיביסטית, המתבטאת למשל בקבלת סמכות), ואוטונומיה אינטלקטואלית (כלומר, אוריינטציה אינדיווידואליסטית, המתבטאת למשל בחשיבה עצמאית).

הספרות מכילה דיונים מפורטים על יעדים חינוכיים והשלכותיהם על פדגוגיה והוראה (למשל, Harpaz, 2008, 2015; Lamm, 1976, 1986; McMillan, 2010). את המודלים השונים ניתן אולי לכנס סביב שתי אוריינטציות חברתיות מרכזיות של יעדים חינוכיים: הקולקטיביסטית (המדגישה את הערך של חברה ותרבות) והאינדיווידואליסטית (המדגישה את הערך של סוכנות הפרט ויכולת

בחירה). האוריינטציה הקולקטיביסטית של יעדים חינוכיים שמה דגש על אסימילציה חברתית ודורשת שחינוך יתמקד בפיתוח ידע, מיומנויות ואת ההיענות הנחוצים בהשתלבות בתוך המבנה החברתי והתרבותי הקיים. היא דורשת לעתים שחינוך יתמקד בהעברה הבין-דורית של ערכים ופרקטיקות מועדפים. יעד זה מקודם דרך סגנון הוראה בו הדגמה ופעולה הן מרכזיות, ובו מורים משמשים כמודלים לחיקוי ומעוררים הזדהות עמם, עם דמויות היסטוריות ופיקטיביות ועם רעיונות (Harpaz, 2008). על כן, בחברות קולקטיביסטיות חינוך חייב לעצב את הרצון הסובייקטיבי של ילדים כך שהם יוותרו מרצונם על האוטונומיה והביטוי האישי שלהם, בעודם נותנים יותר ערך לצרכים של הקולקטיב מאשר לצרכיהם האישיים, באופן המאפשר להם להפוך לבוגרים פרודוקטיביים ומשולבים בחברה בעתיד (Acevedo et al., 2015). בניגוד לכך, האוריינטציה האינדיווידואליסטית של יעדים חינוכיים מדגישה את העיקרון של עצמי מובחן, ומתמקדת בטיפוח פרטים אוטונומיים ועצמאיים. רעיון זה מקודם דרך סגנונות הוראה בהם המורים מספקים ללומדים טווח רחב של בחירות חופשיות ועצמאות, ומסייעים להם בצמיחתם האישית ובפיתוח האישי של אישיות אותנטית (Harpaz, 2008).

שתי האוריינטציות החברתיות של יעדים חינוכיים שואפות גם לעצב הגיון מוסרי שונה. לפי Husted and Allen (2008), בחברות קולקטיביסטיות מוסריות מקושרת לעליונותם של ערכים קהילתיים וערכים של הקולקטיב, וכתוצאה מכך: (א) יש פחות סובלנות כלפי העדר קונפורמיות לנורמות קבוצתיות; (ב) מוסריות מזוהה עם שמירה על הסולידריות והתדמית של קבוצת הפנים; ו(ג) שוויון מועדף כשזוה נוגע לחברי קבוצת הפנים, בעוד שהגינות מועדפת כשזוה נוגע לחברי קבוצת החוץ. תרבויות קולקטיביסטיות מקדמות הגיון מוסרי מבוסס-יחסים, בעוד שתרבויות אינדיווידואליסטיות מקדמות הגיון מוסרי מבוסס-צדק (Husted & Allen, 2008). לאור הבדל זה, אין זה מפתיע ש McBride, Xiang, Wittenburg, and Shen (2002), בהשוואה בין מורים לעתיד בארה"ב ובסין, מצאו שביטחון עצמי בכל הנוגע לחשיבה ביקורתית היה גבוה יותר בקרב אמריקאים. לסיכום, האוריינטציה הקולקטיביסטית של יעדים חינוכיים מקושרת להטרונמיה אינטלקטואלית, בעוד שאוריינטציה אינדיווידואליסטית כלפי יעדים חינוכיים מקושרת לאוטונומיה אינטלקטואלית (טבלה 1).

טבלה 1. אוריינטציות חברתיות כלפי יעדים בחינוך.

אוריינטציה	אוריינטציה	
אינדיווידואליסטית	קולקטיביסטית	
אוטונומיה	צייתנות	ערכים ופרקטיקות
עצמאות	קונפורמיות	
אותנטיות	מסורת	
	אידיאלים חברתיים	
	ריטואלים קולקטיביים	
בחירה	חיקוי	הבסיס ללמידה
	השראה והזדהות	
מבוסס-צדק	מבוסס-יחסים	הגיון מוסרי
(חשיבה ביקורתית)	(דאגה לקבוצה)	
הוראה מפתחת	הוראה מחדירה	סוג ההוראה
	הוראה מעצבת	

על אף שנכון להיום הספרות לא התייחסה לאוריינטציה החברתית כלפי יעדים חינוכיים, נידון הבסיס של המאמצים הגלובליים בחינוך. לדוגמא, תוך בחינה של אופייה של האוריינטציה התרבותית העומדת מאחורי השיח הגלובלי בחינוך, Hartley (2003) טען שהיא תואמת במידה רבה לנורמות תרבותיות של מודרניות, כמו רצינות, אינדיווידואליזם, שוויון וקידמה. Carney (2008) גם כן הציע שהשיח החינוכי הגלובלי הוא אינדיווידואליסטי במהותו מאחר והוא מדגיש את ערכם של רעיונות כמו בעלות, העצמה, בחירה, יעילות ותחרות. לפיכך, כל דיון אקדמי המתייחס לפדגוגיה יעילה או לאיכות הוראה הוא בהגדרתו דיון על אוריינטציה חברתית כלפי יעדים חינוכיים (Murphy, 2008).

4. שיטה

ניתחנו את מסמכי ה-OECD הבאים אשר ביקשו לספק לקוראים "תובנות" ו"לקחים" על מורים והוראה: "תובנות חדשות מ"טאליס" 2013", "הוראה ולמידה בחינוך היסודי והתיכוני", "תמיכה במקצוענות של מורים: תובנות מ'טאליס'

2013", ו"מקצוענות בהוראה דרך למידת מקצוענות ורפורמה במדיניות: לקחים מרחבי העולם".

הגישה אותה אימצנו עבור ניתוח הטקסטים הייתה ניתוח שיח ביקורתי (Janks, 1997; Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000), דרכו ניסינו לחשוף את האידיאולוגיה מאחורי הפילוסופיה המקצועית של המחברים, וכפועל יוצא, של הארגון. ניתוח שיח ביקורתי מבוסס על הגיון דדוקטיבי אשר "מפרק" טקסטים (Janks, 1997). הפננו תשומת לב מיוחדת להנחות יסוד, לבחירות מילים ספציפיות ולמאפיינים רטוריים (Titscher et al., 2000).

5. CDA: אוריינטציות חברתיות של יעדים חינוכיים בדו"חות התובנות והלקחים של 'טאליס' של ארגון ה-OECD

לאחר איסוף וניתוח הנתונים ממחקרי 'טאליס', ה-OECD מפרסם דו"חות תובנות ולקחים. מסמכים אלו, הנעים באורכם בין 100 ל-300 עמודים, נפרדים מהדו"חות על תוצאות של מחקרי 'טאליס'. נאמר שהקהל של אותם דו"חות הוא "מדינות" אשר רוצות "לראות יותר בבירור מה עומד בבסיס חוסר האיזון" (OECD, 2014, p. 3). המסמכים יכולים גם "לסייע למורים, בתי ספר וקובעי מדיניות ללמוד מפרקטיקות אלו" (OECD, 2014, p. 3). למטה, אנו מנתחים מאפיינים מרכזיים בשיח העולה מתוך המסמכים בנוגע למקצוענות של מורים, כולל הז'אנר של המסמכים והכלים הרטוריים בהם נעשה שימוש. ההתמקדות באלמנטים אלה שופכת אור על חלק מההנחות האפיסטמולוגיות והפילוסופיות העומדות בבסיס ההגדרה של מקצוענות מורים המוצגת במסמכים.

ז'אנר הוא מונח בו נעשה שימוש כדי להגדיר מוסכמות, מאפיינים ומערכים חברתיים המנחים את האופן בו נכתב ומשמש טקסט (Hyland, 2002). דו"חות התובנות והלקחים ממחקרי 'טאליס' של ה-OECD שייכים לשילוב ייחודי של ז'אנרים – ז'אנר המדיניות האקדמית וז'אנר של מתן ייעוץ. טקסטים של מתן ייעוץ בדרך כלל חולקים כמה מאפיינים (Kawashima, 2005; Talbot, 2005): (א) הם מציבים סוג של קשר חברתי התפתחותי בין המקור לבין קהל היעד; (ב) הם מבנים קהל קוראים הנמצא במצב מתמשך של חוסר, צורך ורצון בשינוי; (ג) המבנה הארגוני של הטקסטים כולל בדרך כלל מתכונים פשטניים,

אוניברסליים ואידיאליים, המועברים בדרך כלל בנקודות; ו(ד) אופן ההצגה של העדפות או הצעות משמש לבניה של הכותב כמקור סמכות בנושאים הנידונים. ז'אנר טקסטואלי זה מסייע ל OECD לנהל מערכות יחסים המבוססות על הדרכה סמכותנית עם קוראים ברחבי העולם, בכך שהוא מבנה בצורה סמויה ומעודנת את קהל הקוראים כמשולל ידע ונוזק, ובכך לפתח תלות במומחיותו של הארגון בתחום של מקצוענות מורים. המאפיינים המילוליים והתחביריים כוללים בעיקר משפטים מורכבים ומשולבים, והנטייה הדקדוקית היא לרוב אינדיקטיבית, מציינת עובדות ואבחנות. באופן זה, המסמכים מאמצים טון טכני וסמכותני.

Van Dijk (1993) טען שמטרה מרכזית אחת של ניתוח שיח ביקורתי הוא לשפוך אור על הייצוגים החברתיים הנוצרים על ידי שחקנים חברתיים. הניתוח של מחקרי 'טאליס' של OECD חשפו ייצוגים מסוימים של מורים מקצועיים ושל יחסיהם עם ישויות קולקטיביסטיות (חברה ותרבות). באופן כללי, עולות שתי גישות פילוסופיות מהשיח של OECD ביחס ליעדי הוראה וחינוך חדשים: (א) גישה דואליסטית אשר מצד אחד מציגה הבדלים בין יעדים חינוכיים של מדינות כטבעיים ומצד שני מנטרלת אותם, ו(ב) גישה המצדיקה הוראה אנטי-קולקטיביסטית ומציגה אותה כטבעית.

את הגישה הדואליסטית ניתן לזהות בקטעים בהם כותבים מנסים להציג את ההבדלים ביעדים החינוכיים של מדינות כטבעיים. השיח של OECD המעודד מקצוענות חדשה של מורים נמנע משיפוט מודרניסטי גלוי של תרבויות המערבים סיווג תרבויות לנעלות ונחותות. הקטעים הבאים מדגימים מאמצים אלו:

מודל שנחל הצלחה מרובה בהקשר אחד עשוי לא להצליח בהקשר אחר, מאחר והוא נפרס לכל אורך המסגרות התרבותיות והמסורתיות המושלות ביחסים בין המורה, המדינה והחברה בכללותה (OECD, 2016, p. 30).

גישות שונות כלפי מקצוענות עשויות לשקף הבדלים תרבותיים והיסטוריים, או הבדלים בהעדפות מדיניות לאומיות ומקומיות (OECD, 2016, p. 28; Schleicher, 2016, p. 36).

המסמכים מכירים בכך שגרסאות של מקצוענות מורים יכולות להתקיים במקביל:

הבדלים תרבותיים והיסטוריים בין מדינות עשויים להוביל מדינות מסוימות להעדיף תחום אחד של מקצוענות מורים (ידע, אוטונומיה, רשתות עמיתים) [...] על פני האחר (OECD, 2016, P. 97).

בה בעת, הכותבים מנסים גם לנטרל הבדלים בין היעדים החינוכיים של מדינות. ניסיון זה עלה בעיקר מתוך הכללות שנעשו במסגור האתגרים העתידיים העומדים בפני מורים, ללא התחשבות בהבדלים בהקשר המקומי והתרבותי. הקטעים הבאים מדגימים רטוריקה זו:

החברה כיום מצפה ממורים להתמודד בצורה יעילה עם תלמידים מרקעים שונים הדוברים שפות שונות, להיות רגישים כלפי נושאים של תרבות ומגדר, ולקדם סובלנות ולכידות חברתית (Schleicher, 2016, p. 17).

בתי ספר צריכים להכין תלמידים לעולם בו הם יעבדו ויחיו לצד אנשים ממוצאים תרבותיים מגוונים המחזיקים ברעיונות, השקפות וערכים שונים; עולם בו אמון יצטרך לגשר בין הבדלים אלו; ועולם בו חייהם יושפעו על ידי נושאים המתעלים מעל גבולות לאומיים (Schleicher, 2016, p. 16).

הקטעים המוצגים למעלה ממחישים את הלהטוטנות במסמכי 'טאליס' של ה-OECD, בהם מוצג חזון הנראה על פני השטח כ"פרגמטי". הצגה זו של אג'נדה פוליטית כפרגמטית וכחלק מהשכל הישר נמצאת בהלימה עם השמרנות הקלאסית (Chitty, 1995; Lawton, 1994). מאפיינים בולטים נוספים של הנרטיב המוצג בטקסטים אלו הם רמה גבוהה של דה-קונטקסטואליות (כלומר, התעלמות מתנאים מטריאליים ומעדויות אמפיריות סותרות) ושל העדר שונות (כלומר, הסתמכות על טענות אוניברסליות המוצגות מעבר לזמן, מקום או מצב) (Lejano & Dodge, 2017). תיאור דה-קונטקסטואלי ואוניברסלי זה מתעלם מעדויות לפיהן הגלובליזציה מעורבת רבות במנגנוני הדרה כלכליים, חברתיים ופוליטיים (Bhalla & Lapeyre, 2016). הסגנון הדואליסטי במסמכים, המנטרל הבדלים בין מדינות ובמקביל מציג אותם כטבעיים, עשוי להפתיע את אלו המצפים ממאמצים אידיאולוגיים לאמץ דינאמיקה "אקולוגית" סגורה

(Sartori, 1969); אך הראיות מציעות כי טקסטים אידיאולוגיים מציגים לעתים קרובות סגנון מתוחכם יותר. לדוגמא, במחקר על המאפיינים הנרטיביים של סקפטיות אקלימית בארצות הברית, Lejano and Dodge (2017) מצאו שטקסטים השתמשו באינטר-טקסטואליות סלקטיבית, כשהם ציטטו חלקים מטקסטים או רעיונות אחרים שלא התיישרו או שנגדו לנרטיב האידיאולוגי המרכזי, כדי להביא תמיכה ולגיטימציה לטענותיהם.

מלבד הגישה הדואליסטית המתמקדת בהבדלים בין יעדים חינוכיים שונים של מדינות, הטקסטים מבטאים גם גישה המצדיקה הוראה אנטי-קולקטיביסטית ומציגה אותה כטבעית, הכוללת התמקדות בהפרדה בין זהות קהילתית ואזרחית, בהשפעה השלילית של קהילתיות על הפוליטיקה ועל הנרטיב ההיסטורי הלאומי, וכו' (Vajpeyi, 2002). כדי לסכל מתקפה אפשרית על האימוץ של אידיאולוגיה אנטי-קולקטיביסטית, התיוגים האנטי-קולקטיביסטיים ממוסגרים לא ברמה הארצית אלא ברמת הכיתה. Luke (1995) הציע שבשיח, ההבניה של "אמיתות" על העולם החברתי משמשת כדי לווסת רעיונות במחשבה של כלל האוכלוסייה. תרבות מוזכרת שוב ושוב, אך היא כמעט תמיד מקושרת לאתגרי הוראה תפקודיים העולים בתוך כיתת הלימוד. לדוגמא, "מצופה ממורים לעבוד בכיתות רב-תרבותיות" (Schleicher, 2016, p. 10). השימוש בצירוף "רב-תרבותיות" הוא לא בחירה לקסיקלית מקרית. Gould (1995) טען ש"ברגע שהמודל [של רב-תרבותיות] הולך מעבר לרמה תיאורית בסיסית זו ומציע ממד השקפתי, במיוחד כזה המרמז על שינוי בתפקידים מקצועיים וחברתיים, יימתח קו ברור בין אסטרטגיות אפשריות" (p. 199). האסטרטגיה המילולית של OECD מטעינה את רעיון התרבות ברעיון הליברלי המערבי של חברת "קשת בענן" אשר לא נמצאת בהלימה עם חברות מסורתיות קולקטיביסטיות (Gould, 1995). רעיונות מערביים משולבים לעתים קרובות באג'נדה הכלכלית הקפיטליסטית בחינוך (Hartley, 2003). אולם, התוצר של אותו שילוב הוא הכפפה של רעיונות מתקדמים לאג'נדה הכלכלית. במובן זה, ניתן לראות את השיח העולה מ'טאליס' של OECD כביטוי המעודכן ביותר לתופעה מוכרת וישנה. לדוגמא, בדיון ברפורמות מורים מבוססות-כשירות באוסטרליה, Ryan (1998) טען שרעיונות ליברליים-פרוגרסיביים מתנתקים ממקורם האנטי-תעשייתי ומשומשים כדי לקדם אג'נדה כלכלית.

Street (1993) הציע לחקור את השימוש בתרבות בשיח לא כעקרון סטטי, אלא כשם פועל וכמטאפורה דקדוקית. התמקדות זו נובעת מההיגיון בהצעתו של Thornton (1988) להתמקד במה "עושה תרבות" ולא ב"מהי תרבות". על כן, תשומת הלב צריכה להיות מוכוונת כלפי כיצד מנוסחות הגדרות, אילו הגדרות מנוסחות, ומהן הסיבות לניסוחן (Street, 1993). המסגור מחדש של היבטים חברתיים משותפים בטקסטים של מחקרי 'טאליס' של ה-OECD כמופיעים בזירת המיקרו של כיתת הלימוד, מסייעת בהצגת רב-תרבותיות באופן טבעי ומאוזן. בהגדרה מתוחכמת זו לתרבות יחסי כוח מוסתרים מאחורי הקידום של שינוי חברתי כחלק מתרבות קולקטיביסטית. על כן, ההצגה הטכנית-מקצועית מסווה את העברת שיווי המשקל במאזניים האינדיווידואליסטים-קולקטיביסטיים, כלפי הצד האינדיווידואליסטי. ניתן לראות העדפה זו בטקסטים של מחקרי 'טאליס' של ה-OECD כלפי אוריינטציה אינדיווידואליסטית ברמות שונות של ציפיות ממורים, הכוללות (Schleicher, 2016, pp. 16-17) את רמת התלמיד, רמת הכיתה, הרמה הבית-ספרית והרמה של מורים והקהילה הרחבה יותר. הציפיות ברמה החברתית הקולקטיביסטית נעדרות בבירור ממסגור זה של מקצוענות. לסיכום, דרך הגדרה של מקצוענות מורים כאוניברסלית ולא כמושרשת בתרבות או חברה מסוימת, ה-OECD יכול להציג פרקטיקות הוראה מסוימות כלא-מקצועיות ולעודד חברות לנטוש את מחויבותן ליעדים חינוכיים קולקטיביסטיים.

אימוץ יעדים חינוכיים כעדשה מחקרית מאפשר לבחון כיצד רעיונות שונים של יעדים חינוכיים ממוסגרים בשיח הגלובלי על מקצוענות של מורים. הממצאים מניתוח השיח הביקורתי מצביעים על כך שלפי האידיאל של ה-OECD, הוראה מנותקת מהקשרים מקומיים ולאומיים. אוריינטציה תרבותית מצומצמת לכדי נושא של הטרוגניות פונקציונלית בכיתת הלימוד, והחברה, כבעלת עניין בנושא, נעדרת לחלוטין מההגדרה. הכוח של טקסטים אלו נובע מהיותם מניפסטים אידיאולוגיים המציירים "תמונה של העולם גם כפי שהוא נראה כיום וגם כפי שהוא אמור להראות בעתיד, ובכך, מארגנים את המורכבות האדירה של העולם לכדי דבר די פשוט וקל להבנה" (Sargent, 2009, p. 2).

הניתוח הנוכחי מצביע על כך שהשיח של מחקרי 'טאליס' של ה-OECD על יעדים חינוכיים תואם צורה ייחודית של שמרנות. בעשורים האחרונים, שמרנות שונתה מאידיאולוגיה "קולקטיביסטית לא מרצון" לאידיאולוגיה "אנטי-

קולקטיביסטית". ברמה הלאומית, מטמורפוזה זו תועדה בתחילת שנות ה-80 (Chitty, 1995; Reynolds, 1991). השינוי האידיאולוגי בחשיבה השמרנית הוביל לרטוריקה מדינית המעודדת חופש, בחירה, זכויות פרט ואת ההיחלשות של הקולקטיבים (גם מוסדות רשמיים כמו רשויות חינוך מקומיות וגם מוסדות לא רשמיים כמו קהילות) (Reynolds, 1991). חוקרים הציעו זה זמן רב שמאמצים שמרניים אנטי-קולקטיביסטיים הם חלק הכרחי בפירוק מודל מדינת הרווחה (Reynolds, 1991) ובקידום מדינת-לאום ואזרחות גלובליים (Robinson & Browne, 1994), המשרתים בצורה טובה יותר את האג'נדה הכלכלית.

מחקר זה מספק שתי תרומות עיקריות. ראשית, הוא מדגים כיצד מחקרי 'טאליס' של OECD, המייצגים את המקצוענות החדשה, לא תואמים את היעדים החינוכיים הקולקטיביסטיים המסורתיים. נדמה שמחקרי 'טאליס' מקדמים צורה ספציפית של אינדיווידואליזציה: זהות קוסמופוליטית, המנותקת ממחויבות כלפי חברה או תרבות מקומית (Edwards & Usher, 2007; Yemini, 2014). נטען כי סוג זה של חינוך שעבר אינטרנציונליזציה, והכוון כלפי ערכים בינלאומיים ובין-תרבותיים, מתאים היטב לכלכלה והחברה הגלובלית החדשה (Yemini & Fulop, 2015).

שנית, המחקר מציע הבנה חדשה בנוגע לסיבה בגללה הקשרים לאומיים מסוימים עלו כיותר בעייתיים מאחרים בשדה החינוכי הגלובלי הנוכחי. הספרות מציעה שבמדינות קולקטיביסטיות יותר לשינויים באיכות המורים וההוראה יש דינאמיקה "מלוכלכת" המערבת חליפין בין מורים, קהילה, קובעי מדיניות מקומיים, מוסדות הכשרה של מורים, ואת האפקטים הנורמטיביים של מוסדות על-מדינתיים כמו OECD (Mooney Simmie et al., 2016). הממצאים ממחקר זה עשויים לספק הסבר אחד לסבירות הנמוכה ששינויים במקצוענות של מורים יתיישרו כמו שצריך עם תפיסות קיימות בנוגע למקצוענות בחברות קולקטיביסטיות.

6. סיכום

ההשפעה של סוכנויות בינלאומיות על חינוך לאומי נחקרה בעבר (למשל, Sellar & Lingard, 2013; Walker, 2009), אך המחקר הנוכחי נבדל ממחקרים

קודמים בכך שהוא שם דגש על היעדים החינוכיים העומדים מאחורי השיח על מקצוענות מורים. הבחינה הנוכחית של ההבניות של מקצוענות מורים במחקרי 'טאליס' של OECD מצאו את אותן הבניות כדה-קונטקסטואליות ודה-לאומיות, ובמיוחד, כמבוססות על אוריינטציות אינדיווידואליסטיות ואנטי-קולקטיביסטיות. העבודה של OECD ביחס למבחני פיז"ה מניחה איזומורפיזם בין המבנה והתפקוד של מערכות בית-ספריות ברחבי העולם; נדמה שגם ההבניה של מקצוענות מורים במחקרי 'טאליס' משקפת איזומורפיזם דומה. היעדים החינוכיים שעולים מתוך שיח ההתמקצעות העכשווי ביוזמות המחקר 'טאליס' של OECD מדגימים שוב שמתחת למטריה של המקצוענות מוסתרות העדפות והטיות רבות אשר לא זוכות להסכמה אוניברסלית, כמו אוריינטציות חברתיות ספציפיות כלפי יעדים חינוכיים.

רשימת מקורות

- Acevedo, G. A., Ellison, C. G., & Yilmaz, M. (2015). Religion and child-rearing values in Turkey. *Journal of Family Issues, 36*(12), 1595–1623.
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. In A. Wiseman, & G. LeTendre (Eds.), *Monitoring and promoting national teacher quality* (pp. 87-110). Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Alexander, R. (2008). Pedagogy, curriculum and culture. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (pp. 3-27). London & Milton Keynes: Sage and The Open University.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy-making in education: A holistic approach in response to global changes*. R&L Education.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of pedagogic discourse: Class, codes, and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Rev ed. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bhalla, A. S., & Lapeyre, F. (2016). *Poverty and exclusion in a global world*. Springer.
- Carney, S. (2008). Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review, 53*(1), 63-88.

-
- Carroll, P., & Kellow, A. (2011). *The OECD: A study of organisational adaptation*. Edward Elgar Publishing.
- Chitty, C. (1995). Victory of the minimalists and privatisers?. *Oxford Review of Education, 21*(2), 233-237.
- Cohen, A. B., & Hill, P. C. (2007). Religion as culture: Religious individualism and collectivism among American Catholics, Jews, and Protestants. *Journal of Personality, 75*(4), 709-742.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education, 50*(3), 213-229.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Da Silva Lopes, B., Albergaria-Almeida, P., & Martinho, M. (2015). Learning and teaching in Portugal: An analysis of TALIS 2013. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 630-636.
- Edwards, R., & Usher, R. (2007). *Globalisation & pedagogy: Space, place and identity*. Routledge.
- Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy, 29*(6), 845-855.
- Feniger, Y., Livneh, I., & Yogev, A. (2012). Globalisation and the politics of international tests: The case of Israel. *Comparative Education, 48*(3), 323-335.
- Gould, K. H. (1995). The misconstruing of multiculturalism: The Stanford debate and social work. *Social Work, 40*(2), 198-205.

-
- Hamamura, T. (2012). Are cultures becoming individualistic? A cross-temporal comparison of individualism–collectivism in the United States and Japan. *Personality and Social Psychology Review, 16*(1), 3-24.
- Harpaz, Y. (2008). Good teaching, logics in the spirit of Lamm. *Hed Hachinuch, 82*(7), 60-66. [Hebrew]
- Harpaz, Y. (2015). An ideological perspective. In R. Wegerif, L. L. James, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. Routledge: Oxon, UK and NY, NY.
- Hartley, D. (2003). Education as a global positioning device: Some theoretical considerations. *Comparative Education, 39*(4), 439-450.
- Higginbotham, P. J. (1976). Aims of education. In D. I. Lloyd (Ed.), *Philosophy and the Teacher* (pp. 41-52). London: Routledge and Kegan Paul.
- Holtmaat, E. (2011). *Neoliberal policies and international organizations: The OECD and higher education policy*. Master Thesis, University of Amsterdam.
- Husted, B. W., & Allen, D. B. (2008). Toward a model of cross-cultural business ethics: The impact of individualism and collectivism on the ethical decision-making process. *Journal of Business Ethics, 82*(2), 293-305.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 113-135.
- Janks, H. (1997) Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 18*(3), 329-342.

-
- Kawashima, K. (2005). *Interpersonal relationships in Japanese and Australian women's magazines: a case study*.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Lamm, Z. (1976). *Conflicting theories of instruction*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Lamm, Z. (1986). Ideologies and educational thought. In *Psychology and Counseling in Education* (pp. 5-19). Jerusalem: Ministry of Education.
- Lawton, D. (1994). *The Tory Mind on Education: 1979-1994*. Routledge.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Lejano, R. P., & Dodge, J. (2017). The narrative properties of ideology: the adversarial turn and climate skepticism in the USA. *Policy Sciences*, 1-21.
- Leonard, S. N., & Roberts, P. (2014). Performers and postulates: the role of evolving socio-historical contexts in shaping new teacher professional identities. *Critical Studies in Education*, 55(3), 303-318.
- Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical studies in education*, 51(2), 129-147.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalisation and sociology of education policy: The case of PISA. In *Contemporary debates in the sociology of education* (pp. 19-38). Palgrave Macmillan UK.

-
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education, 21*(1), 3-48.
- Marples, R. (ed.) (1999). *The aims of education*. London: Routledge.
- McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D., & Shen, J. (2002). An analysis of preservice teachers' dispositions toward critical thinking: a cross-cultural perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(2), 131-140.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In *Handbook of formative assessment* (pp. 41-58). New York: Routledge.
- Miller, D. R., & Swanson, G. E. (1958). *The changing American parent*. New York, NY: Wiley.
- Mooney Simmie, G., Moles, J., & O'Grady, E. (2016). Good teaching as a messy narrative of change within a policy ensemble of networks, superstructures and flows. *Critical Studies in Education, 1*-18.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, R., & Verger, A. (Eds.) (2016). *Handbook of global education policy*. Wiley-Blackwell.
- Murphy, P. (2008). Defining pedagogy. K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (pp. 28-39). London & Milton Keynes: Sage and The Open University.

-
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *New insights from TALIS 2013. Teaching and learning in primary and upper secondary education*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: George Allen and Unwin.
- Reynolds, K. (1991). Restructuring the welfare state-the case of the abolition of the Inner London Education Authority. *Critical Social Policy, 11*(32), 72-81.
- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative education, 41*(2), 151-170.
- Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review, 56*(4), 584-607.
- Robertson, S. L. (2016). The global governance of teachers' work. In K. Mundy, A. Green, R. Lingard & A. Verger (Eds.), *Handbook of global education policy* (pp. 275-290). Wiley-Blackwell.
- Rubinson, R., & Browne, I. (1994). Education and the economy. In N. J. Smelser, & R. Swedberg (Eds.), *The handbook of economic sociology* (pp. 581-599). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rutkowski, D. J. (2007). Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education, 48*(2), 229-247.

-
- Rutkowski, L., von Davier, M., & Rutkowski, D. (Eds.). (2013). *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. CRC Press.
- Ryan, B. (1998). Competency-based reforms to Australian teaching: The last rites for social democracy. *Journal of Education Policy, 13*(1), 91-113.
- Sargent, L. (2009). *Contemporary political ideologies: A comparative analysis*. Independence, KY: Cengage Learning.
- Sartori, G. (1969). Politics, ideology, and belief systems. *American Political Science Review, 63*, 398–411.
- Schleicher, A. (2015). Strengthening Teacher's Sense of Effectiveness. *Education Journal, 43*(1), 1-33.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy, 28*(5), 710-725.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal, 40*(6), 917-936.
- Snibbe, A. C., & Markus, H. R. (2005). You can't always get what you want: educational attainment, agency, and choice. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(4), 703.
- Sorensen, T.B., & Robertson, S.L. (2017). The OECD program TALIS and Framing, Measuring and Selling Quality Teacher™. In M. Akiba & G.K.

- LeTendre (eds.), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*.
Routledge.
- Spring, J. (2014). *Globalization of education: An introduction*. Routledge.
- Street, B. (1993). Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. *Language and Culture*, 23-43.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). (2014). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. R&L Education.
- Talbot, M. (2005). Choosing to refuse to be a victim: 'Power feminism' and the intertextuality of victimhood and choice. In *Feminist critical discourse analysis* (pp. 167-180). Palgrave Macmillan UK.
- Thornton, R. J. (1987). Culture: A contemporary definition. In E. Boonzaier & J. S. Sharp (Eds.), *South African keywords: The uses and abuses of political concepts* (pp. 17–28). Cape Town: David Philip.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). Two approaches to critical discourse analysis. In S. Titscher, M. Meyer, R. Wodak, & E. Vetter (Eds.), *Methods of text and discourse analysis* (pp. 144-170). London: Sage.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview press.
- Vajpeyi, A. (2002). Teaching against communalism: Role of social science pedagogy. *Economic and Political Weekly*, 5093-5097.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of discourse analysis. *Discourse & Society*, 8, 5-6.

-
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy, 24*(3), 335-351.
- Woodward, R. (2009). *The Organisation for Economic Co-operation and Development*. London: Routledge.
- Yemini, M., & Fulop, A. (2015). The international, global and intercultural dimensions in schools: an analysis of four internationalised Israeli schools. *Globalisation, Societies and Education, 13*(4), 528-552.
- Yemini, M., Bar-Nissan, H., & Shavit, Y. (2014). Cosmopolitanism versus nationalism in Israeli education. *Comparative Education Review, 58*(4), 708-728.
- Youdell, D., & McGimpsey, I. (2015). Assembling, disassembling and reassembling 'youth services' in Austerity Britain. *Critical Studies in Education, 56*(1), 116-130.