

ВІДПОВІДІ ОСВІТИ НА COVID-19: КРОКИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОСТУПУ

Робочі документи ОЕСР № 224

Pierre Gouédard,
Beatriz Pont,
Romane Viennet,
<https://dx.doi.org/10.1787/8e95f977-en>

ОЕСР

Матеріал підготовлений фахівцями Українського центру оцінювання якості освіти.

Оригінальна версія матеріалу за покликанням:

https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-responses-to-covid-19-implementing-a-way-forward_8e95f977-en

Переклад:

Шпак Ю. О., методист відділу досліджень та аналітики.

Редагування й науковий супровід:

Вакуленко Т. С., заступник директора;

Терещенко В. М., начальник відділу досліджень та аналітики.

Пропонований буклет є перекладом робочих матеріалів № 244 Організації економічного співробітництва та розвитку, що з'явилися англійською мовою у липні 2020 року. Попри те, що автори у своєму тексті зосередили увагу на проблемах, з якими стикнулися системи освіти в усьому світі в час гострої фази кризової ситуації, пов'язаної з COVID-19 навесні 2020 року, їхні висновки й рекомендації, зроблені на підставі узагальнення досвіду «поведінки» освітніх систем багатьох країн у складних умовах, залишаються актуальними й нині.

Матеріали розраховані на широке коло освітян – від осіб, які приймають управлінські рішення на найвищому рівні, до керівників закладів освіти і вчителів-практиків.

ОЕСР

Організація економічного співробітництва і розвитку

EDU/WKP(2020)12

9 липня 2020

ДИРЕКТОРАТ ОСВІТИ ТА НАВИЧОК

ВІДПОВІДІ ОСВІТИ НА COVID-19: КРОКИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОСТУПУ

Робочі документи ОЕСР № 224

Pierre Gouédard, Beatriz Pont, Romane Viennet, ОЕСР

Цей робочий документ підготовлено під керівництвом Андреаса Шляйхера, директора Директорату освіти та компетентностей, ОЕСР

Pierre Gouédard (pierre.gouedard@oecd.org)

Beatriz Pont (beatriz.pont@oecd.org)

Romane Viennet (romane.viennet@oecd.org)

JT03463945

Цей документ, як і будь-які дані чи мапи, включені до нього, не мають жодних упереджень щодо статусу чи суверенітету будь-яких територій, установлених кордонів чи ліній розмежування, назв будь-яких територій, міст чи місцевостей.

СЕРІЯ ОСВІТНІХ РОБОЧИХ ДОКУМЕНТІВ ОЕСР

Робочі документи ОЕСР не треба розглядати як такі, що представляють офіційні погляди ОЕСР або його країн-членів. Висловлені думки та аргументи, викладені в цьому документі, є думками автора/-ів.

Робочі документи описують попередні результати або дослідження, що проводяться автором (авторами), та публікуються для стимулювання обговорення широкого кола питань, над якими працює ОЕСР. Зауваження до робочих документів вітаються і можуть надсилатися до Директорату освіти і компетентностей, ОЕСР, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, Франція.

Цей документ, а також будь-які дані та карта, включені до цього документа, не зачіпають статусу або суверенітету будь-якої території, розмежування міжнародних кордонів та назви будь-якої території, міста чи місцевості.

Ви можете копіювати, завантажувати або роздруковувати вміст ОЕСР для власного користування, дозволено також включати витяги з публікацій, баз даних та мультимедійних продуктів ОЕСР у свої власні документи, презентації, блоги, вебсайти та навчальні матеріали за умови відповідного підтвердження ОЕСР як джерела та надано право власника авторських прав. Усі запити на публічне або комерційне використання та права на переклад слід подавати на rights@oecd.org.

Коментар до цієї серії вітається і повинен бути надісланий на edu.contact@oecd.org.

Цей робочий документ затверджений Андреасом Шляйхером, директором Директорату освіти та компетентностей ОЕСР.

www.oecd.org/edu/workingpapers

ОЕСР, 2020

Подяки

Цей документ був репрезентований під час події «Реалізація освітньої політики ОЕСР: щорічне взаємонавчання представників країн», яка відбулася 10-11 червня 2020 року з участю понад 80 учасників з понад 20 країн ОЕСР, представників зацікавлених сторін в освіті та співробітників ОЕСР. Автори дякують учасникам наради за їхні внески, які збагатили остаточну версію цього документа. Автори також цінують важливі відгуки José-Luis Álvarez-Galván, Miyako Ikeda, Paulo Santiago, Miho Taguma та Andreas Schleicher з ОЕСР, а також Graham Donaldson та Andy Hargreaves. Автори також хочуть висловити подяку Jacqueline Frazer, Rose Bolognini та Rachel Linden за важливу допомогу в редагуванні та форматуванні рукопису.

Анотація

Під час кризи COVID-19 країни запровадили низку заходів для стримування впливу пандемії на освіту. У надзвичайні періоди швидкість реагування є ключовою, але докази того, що саме може працювати, є обмеженими, а обмеженість ресурсів і потенціалу зв'язують руки. Рамка, що забезпечує цілісну перспективу запровадження заходів, може заощадити час і сприяти досягненню кращих результатів. Оскільки країни досліджують шляхи відновлення роботи шкіл і розробляють нові моделі навчання, що розширюють межі фізичних шкіл за допомогою технологій, у цьому документі пропонується рамка, яка може допомогти урядам структурувати стратегію впровадження їхніх освітніх відповідей на COVID-19. Ця рамка складається з набору загальних рекомендацій і питань-дороговказів, які можуть надати інформацію про те, як розробити середньострокові освітні стратегії, та, у більш широкому плані, сприяти формуванню стійкості шкільних систем до потенційних надзвичайних ситуацій у галузі освіти.

Abstract

During the COVID-19 crisis, countries have implemented a range of measures to curb the educational impact of the pandemic. In times of emergency, speed in the implementation of responses is key, but evidence of what may work is limited, and constraints on resources and capacity are binding. A framework providing a coherent implementation perspective can save time and result in better outcomes. As countries explore ways forward to reopen schools and design new models of education that expand the borders of the physical schools through technology, this paper proposes a framework that can help governments structure the implementation strategy of their evolving education responses to COVID-19. It consists of a set of general recommendations and guiding questions that can inform the development of mid-term education strategies and, more broadly, help build school systems' resilience for potential education emergencies.

Résumé

Pendant la crise du COVID-19, les pays ont mis en oeuvre une série de mesures pour limiter l'impact de la pandémie sur l'éducation. En période de crise, la rapidité de mise en oeuvre d'une réponse est essentielle, alors que l'efficacité des solutions potentielles est méconnue, et les ressources tant humaines que financières sont limitées. Un cadre analytique offrant une perspective globale de mise en oeuvre peut permettre de gagner du temps et d'obtenir de meilleurs résultats. Alors que les pays explorent actuellement les moyens de rouvrir les écoles et de nouveaux modèles d'éducation qui repoussent les frontières physiques des écoles grâce à la technologie, ce document propose un cadre analytique qui peut aider les gouvernements à structurer la stratégie de mise en oeuvre de leurs réponses éducatives au COVID-19. Ce cadre consiste en un ensemble de recommandations générales et de questions clés qui peuvent éclairer l'élaboration de stratégies éducatives à moyen terme et, plus généralement, aider à renforcer la résilience des systèmes scolaires face à d'éventuelles situations d'urgence en matière d'éducation.

ЗМІСТ

Анотація	5
Abstract	5
Résumé	5
1. Вступ.....	7
2. Визначення контекстних факторів, які мають значення.....	11
3. Зацікавлені сторони, що здійснюють зміни (стейкхолдери).....	19
4. Розроблення розумної політики, яка відповідає потребам школи.....	26
5. Формування стратегії реалізації освіти в часи COVID-19.....	34
Список літератури	43

Рисунки

Рисунок 1.1. Загальна кількість учнів, які постраждали через закриття шкіл у всьому світі, лютий–квітень 2020 року

Рисунок 1.2. Вплив закриття школи на безперервність освіти, травень 2020 року

Рисунок 1.3. Виклики щодо реалізації освіти під час кризи COVID-19, березень 2020 року

Рисунок 2.1. Наявність ефективної онлайн-платформи для навчання, PISA-2018

Рисунок 2.2. Навчальні ресурси, що використовуються для забезпечення безперервної освіти під час пандемії COVID-19, травень 2020 рік

Рисунок 2.3. Потреби вчителів у професійному розвитку в галузі ІКТ-навичок для викладання, TALIS-2018

Рисунок 2.4. Учительські практики оцінювання, TALIS-2018

Рисунок 3.1. Погляди вчителів щодо їхнього зв'язку з виробленням освітніх політик, TALIS-2018

Рисунок 3.2. Відсоток учнів із імміграційним походженням, PISA-2018

Рисунок 4.1. Шкільна автономія, TALIS-2018

Рисунок 4.2. Співвідношення інноваційності вчителів і професійної співпраці, TALIS-2018

Рисунок 4.3. Циклічний підхід до освіти в надзвичайних ситуаціях

Вставки

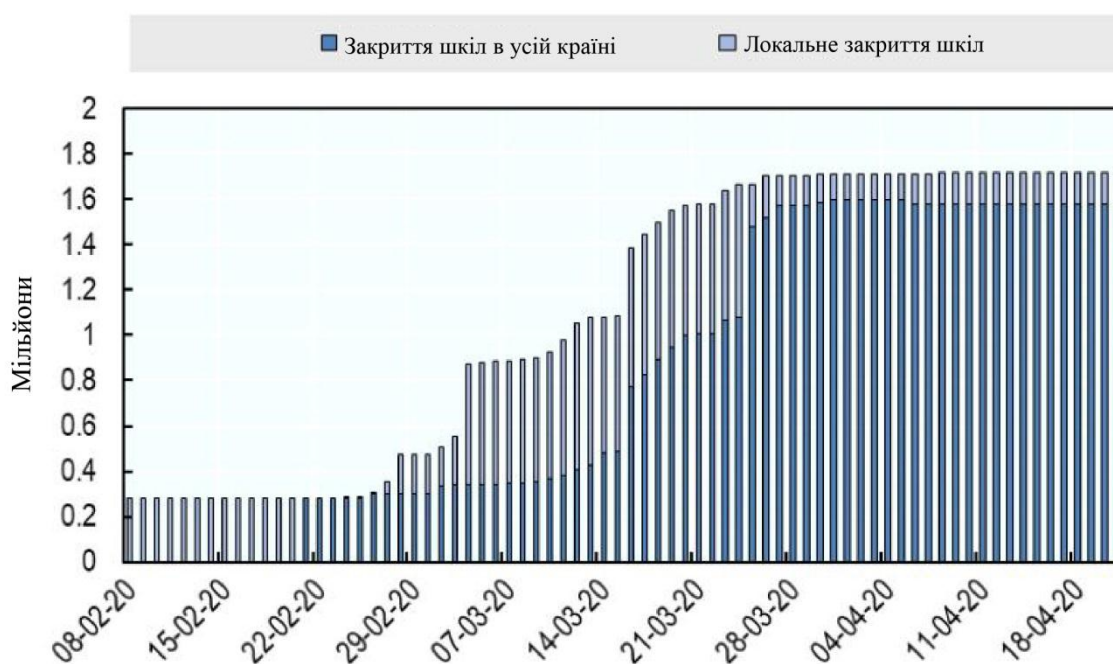
Вставка 5.1. Стратегія імплементації освітньої політики

Вставка 5.2. Керівні питання щодо узгодженої стратегії впровадження

1. Вступ

Світова криза, пов'язана з пандемією COVID-19, виходить за межі сфери охорони здоров'я, оскільки вона глибоко зачепила всю тканину сучасних суспільств. Структурні питання, які постали, не залишили жодних секторів без змін. Освіта не стала винятком, і не менше 188 країн світу закрили всі заклади освіти, впливаючи на життя майже 1,6 млрд. дітей, молоді та їхніх сімей (рис. 1.1).

Рисунок 1.1. Загальна кількість учнів / студентів, які постраждали через закриття закладів освіти в усьому світі, лютий–квітень 2020 року



Примітка: кількість учнів / студентів, які навчаються на дошкільному, початковому, нижчому та вищому середніх рівнях освіти [рівні ISCED 0 до 3], а також на вищому рівні освіти [рівні ISCED 5 до 8].

Джерело: UNESCO (2020[1]), *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Однак через закриття закладів освіти, яке виявилось необхідним для уповільнення епідемії та захисту дітей та оточення, було порушено плин освітнього процесу (рис. 1.2). Багато учнів / студентів у всьому світі перейшли на дистанційне (або віддалене) навчання з дому на основі технологій, телебачення, радіо та паперу або альтернативних підходів, які школи швидко впровадили, щоб залишатися на зв'язку. Зовнішні оцінювання учнів / студентів були скасовані або замінені, й очікувалося, що сім'ї відіграватимуть більшу роль у підтримці навчання учнів / студентів. Багато освітніх систем також вирішили зменшити змістові / предметні обсяги навчання. Оскільки системи освіти розглядають стратегії для наступних кроків, необхідно враховувати багато різних факторів.

Загальні наслідки впливу закриття закладів освіти на процес і результати навчання все ще залишаються невизначеними. Наприклад, є обмежені докази того, що методи онлайн-навчання дають ті ж результати, що й навчання віч-на-віч (ОЕСР, 2015 [2]). Водночас із закриттям шкільних приміщень і переходом на онлайн-навчання системи освіти стикаються з проблемами відвідуваності та більш частою відсутністю учнів, що співвідносяться з «літніми втратами в навчанні» (коли за відсутності освітнього процесу здобувачі освіти втрачають навички та компетенції) – явищем, яке вже досить широко вивчалось (Cooper et al., 1996 [3]; Downey, von Hippeland Broh, 2004 [4]; Maríñez-Lora and Quintana, 2010 [5]; Gromada and Shewbridge, 2016 [6]). Ці втрати в навчанні можуть навіть збільшуватися через гірші соціально-економічні передумови, оскільки навчання вдома опосередковується кількістю часу в батьків, який вони можуть відвести на заняття, когнітивними та некогнітивними навичками батьків, ресурсами, які вони можуть інвестувати в навчальний процес (Oreopoulos, Page and Stevens, 2006 [7]). Тривалі епізоди закриття шкіл можуть збільшити нерівність в освіті, якщо уряди не вживатимуть ефективних заходів, щоб забезпечити кожній дитині достатні ресурси для навчання в хороших умовах, особливо в тих країнах, де нешкільні фактори відіграють визначальну роль у результатах навчання. Ось чому розроблення стратегій здійснення освіти для навчання учнів / студентів на наступних етапах COVID-19 є життєво важливою.

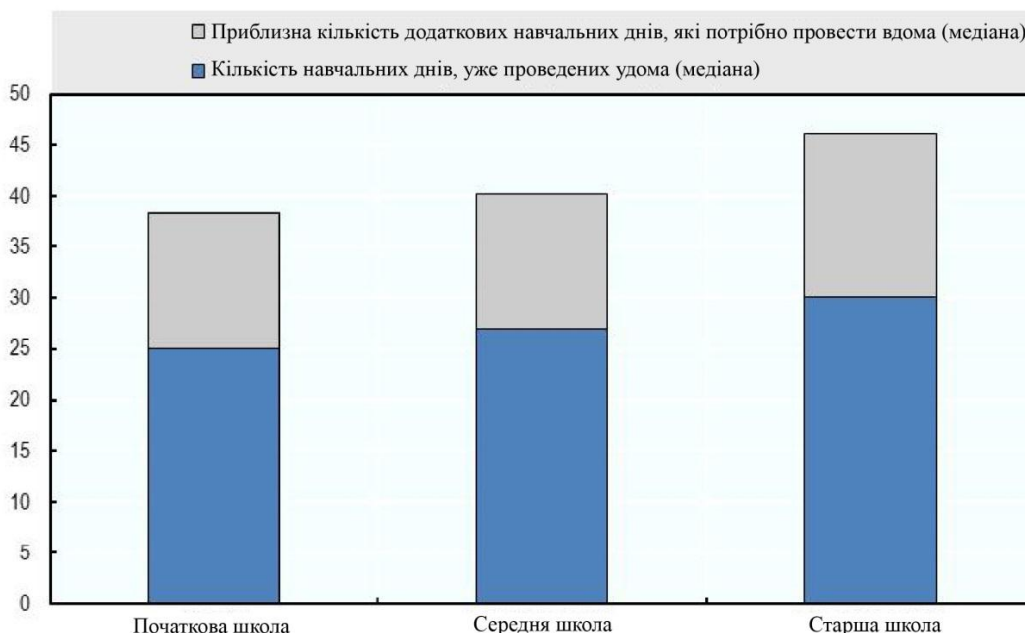
Реалізація політики реагування на кризу, таку як COVID-19, була й залишається викликом у таких непевних умовах. Опитування, проведене ОЕСР та Гарвардською вищою школою освіти, унаочило, що багато країн вважають, наприклад, що забезпечення безперервності освіти або підтримки навчання учнів / студентів, які не мають самостійності, може бути складним завданням (рис. 1.3). Зокрема обмежені докази ефективності запропонованих рішень, складність взаємодії між зацікавленими сторонами та установами, що беруть участь на різних рівнях управління в межах системи освіти і поза нею, та безлічі політик, які необхідно узгодити, потребують і продовжують потребувати ретельного збалансування в дуже стислі терміни. Якщо у звичайний час недостатня спрямованість на реалізацію може призвести просто до відсутності зміни, то в часи COVID-19 відсутність цілісної стратегії реагування на проблеми освіти в країні може призвести до неспроможності учнів / студентів продовжувати навчання.

На цьому тлі національні уряди, міжнародні організації, громадські організації, науковці, освітяни-практики та інші зацікавлені особи шукали коротко- та середньострокові рішення. ОЕСР спільно з Гарвардською вищою школою освіти опублікували деякі рекомендації щодо відповідей освіти на пандемію 2020 року. Зокрема в цих посібниках наголошується на важливості розроблення стратегії із чіткими планами реалізації, щоб мінімізувати порушення в процесі навчання, пом'якшити нерівність і продовжувати формувати в дітей навички та компетентності, необхідні для процвітання у 21 столітті (ОЕСР та Гарвардська вища школа освіти, 2020 р. [9]).

Щоб підтримати країни в їхніх зусиллях, спрямованих на імплементацію відповідей освіти для забезпечення безперервності освіти під час кризи COVID-19, у цьому документі розглянуто рамку ОЕСР щодо реалізації освітньої політики на основі аналізу політик, які реалізовано на початкових етапах пандемії, та окреслено низку міркувань щодо ефективності тих чи тих кроків на наступних етапах (Viennet and Pont, 2017 [10]). Ця рамка може допомогти урядам розробити стратегію впровадження своїх відповідей освіти на COVID-19, які постійно еволюціонують, щоб гарантувати безперервність у навчанні, зберегти справедливість і стримувати вплив пандемії на освіту. У звичайний час рамки слугують для інформування про розроблення політики з урахуванням контекстних факторів і передбачають тривалий процес формування сприятливого контексту та організацію механізмів широкого залучення зацікавлених сторін для успішної реалізації положень відповідних рамок. Надзвичайна ситуація, спричинена пандемією, вимагала й продовжує

вимагати швидкості в реагуванні, а узгоджена перспектива впровадження може допомогти забезпечити ефективність цього реагування для закладів освіти.

Рисунок 1.2. Вплив закриття закладів освіти на безперервність освіти, травень 2020 року



Примітка: дані зібрані під час блищопитування, проведеного в період із 25 квітня по 07 травня 2020 р., яке було здійснене в режимі онлайн через різні мережі, включаючи опитування делегації країн ОЕСР та інституційних партнерів Глобальної освітньої інноваційної ініціативи Гарвардського університету. У ньому також були задіяні інші освітні організації, такі як WISE та Організація іberoамериканських штатів. В опитуванні було зібрано 1370 відповідей із 59 країн, при цьому 64 % респондентів були державними чиновниками вищого рівня, а 36 % – адміністративними працівниками в освіті.

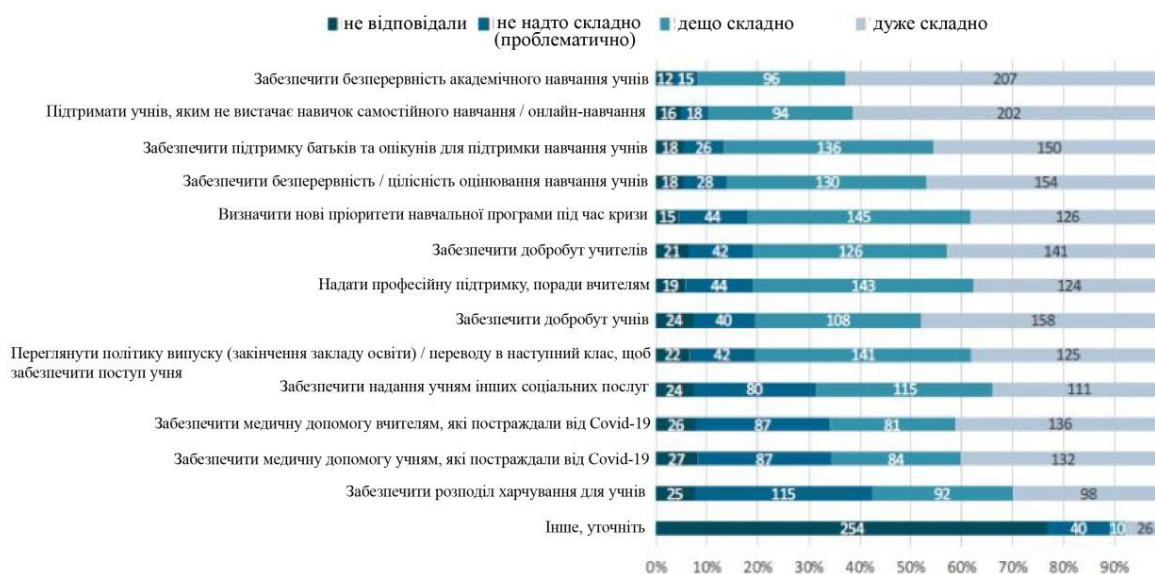
Джерело: Reimers and Schleicher (2020[8]), Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic.

Якщо говорити більш конкретно, то рамка зосереджена на питанні використання технологій, дистанційних і гібридних моделей навчання як доповнення до власне шкільного навчання. Вона ґрунтується на тому, що у кризові періоди визначеними є лише початкові контекстні фактори й що коригувати їх можна лише середньостроково: це означає, що стратегія надзвичайних ситуацій повинна спиратися на реально наявні ресурси та наявний потенціал закладів освіти і їхнього персоналу, забезпечуючи простір для подальшого коригування. Залучення зацікавлених сторін до розроблення широко підтримуваного рішення може потребувати обмеження ключових суб'єктів, оскільки завжди існує оптимальний компроміс між широтою залучення та швидкістю реагування, але водночас ці суб'єкти повинні мати чіткі ролі та обов'язки задля підтримки закладів освіти. Оскільки час на реагування обмежений, закладам освіти може бути наданий запас часу для розроблення власних методів реагування. Одночасно із цим закладам освіти має бути запропоновано загальне бачення та початкові рекомендації, надано чіткі вказівки щодо врахування ситуації зі станом здоров'я в учасників освітнього процесу, використання відповідних

технологічних ресурсів. Особлива увага має бути приділена закладам освіти, які перебувають у скрутному становищі. Стратегія впровадження об'єднує всі ці елементи та робить їх корисними з погляду часових рамок, обов'язків, інструментів і наявних ресурсів.

Рисунок 1.3. Виклики щодо реалізації освітнього процесу під час кризи COVID-19, березень 2020 року

Наскільки складно було б вирішити такі пріоритети?



Примітка: дані отримані на підставі бліцопитування, проведеного між 18 та 27 березня 2020 р., яке було здійснено в режимі онлайн через різні мережі, включаючи й опитування делегації країн ОЕСР та інституційних партнерів Глобальної освітньої інноваційної ініціативи в Гарвардському університеті. Воно також поширювалося через інші освітні організації, такі як Save the Children та WISE. Під час опитування було зібрано 330 відповідей із 98 країн, серед яких відповіді вчителів, шкільних тренерів і радників, директорів і керівників закладів освіти, професорів, технічного та управлінського персоналу в організаціях громадянського суспільства в освіті.

Джерело: OECD and Harvard Graduate School of Education (2020[9]), *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*.

Оскільки країни досліджують шляхи подальшого забезпечення освіти, відновлення роботи закладів освіти та розроблення нових моделей освіти, що розширюють межі фізичних закладів освіти за допомогою технологій, цей документ надає цінні елементи, які варто враховувати під час розроблення відповідних стратегій реалізації розроблених країнами моделей. У розділі 2 визначаються ключові контекстні фактори, які обмежуватимуть реалізацію стратегії, а в розділі 3 розглядаються процеси залучення зацікавлених сторін до вибудови спільної відповіді на кризові виклики. У розділі 4 обговорюються основні елементи розроблення політики. Розділ 5 пропонує набір керівних принципів, які можуть бути враховані з метою зробити стратегію реалізації реагування освіти на COVID-19 ефективною та якнайкраще охопити нею заклади освіти та учнів / студентів.

2. Визначення контекстних факторів, які мають значення

Поряд із запровадженням заходів ізоляції та соціального дистанціювання багато урядів перш за все закрили заклади освіти та запровадили дистанційне навчання, здебільшого використовуючи інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) та деякі інші підходи, що підтримують цей тип навчання. Ці процеси доводилося впроваджувати швидко, не плануючи, а їхні результати критично залежали від контекстних факторів. Паралельно з тим, як коли країни з нетерпінням чекають на свої наступні кроки та міркують над ними, вони повинні оцінити наявні в них ресурси та потенціал своєї робочої сили, щоб розробити здійсненну політику, ураховуючи те, як наявні інституції можуть підтримати відповідні починання. Розуміння та можливість модифікації взаємодоповнювальної політики також є необхідними для узгодження та узгодженості політик щодо заходів в освіті з метою реагування на пандемію COVID-19.

2.1. Які ресурси доступні?

Ресурси, необхідні для дистанційного навчання, різноманітні, і країни не обов'язково можуть мати всі передумови для безперервного переходу. Почнемо з того, що рівень ресурсів закладів освіти для дистанційного чи гібридного навчання є визначальним. Перед пандемією в середньому по країнах ОЕСР тільки приблизно половина 15-річних учнів навчалася в таких закладах освіти, керівники яких повідомили, що в них є дієва платформа підтримки онлайн-навчання (рис. 2.1). Більше того, чверть директорів ще до пандемії COVID-19 указали на неадекватність наявних цифрових технологій, необхідних для навчання (OECD, 2020 [11]). Зв'язок і добре навчальне середовище також необхідні учням / студентам: понад 90 % учнів із гарними передумовами для навчання й лише 69 % учнів із поганими передумовами для навчання повідомили, що в них удома є спокійне місце для навчання та комп'ютер, який вони можуть використовувати для навчальних потреб (OECD, 2019 [12]). Іншими словами, майже третина учнів із поганими передумовами для навчання у 2018 році не мала адекватних ресурсів для навчання вдома, і це було також очевидно під час кризи. Якщо країни не розроблять цілеспрямованих заходів щодо подолання цієї проблеми, щоб компенсувати нестачу в цих учнів ресурсів, то є величезний ризик того, що криза може збільшити розрив в успішності, зумовлений соціально-економічними чинниками.

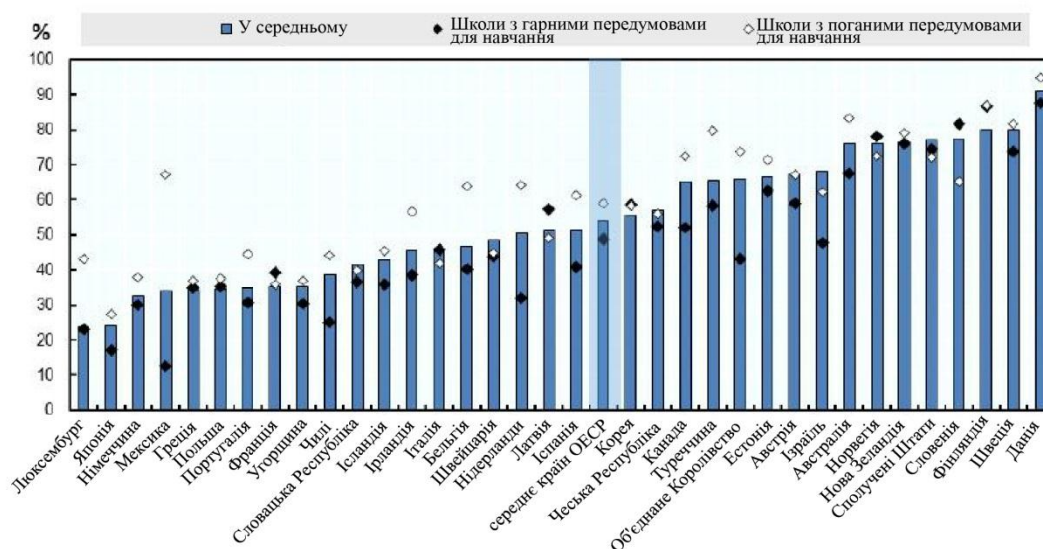
Наявні технологічні ресурси опосередковують перехід до дистанційного навчання. Якість широкоплатформного підключення до інтернету, наявність і використання онлайн-платформ дистанційного навчання, доступ до пристроїв (ноутбуків, планшетів і телефонів) для учнів / студентів удома або наявність адаптованого програмного забезпечення – це найважливіші фактори, які необхідно інтегрувати, модифікуючи освіту під умови кризи. Щоб забезпечити тяглість навчання, стратегія надзвичайних ситуацій повинна будуватися на ресурсах, які є реально доступними: майже всі країни, які відповіли на опитування ОЕСР та Гарвардської вищої школи освіти, зазначили, що покладаються на наявні навчальні онлайн-ресурси (рис. 2.2). Деякі країни позичали ноутбуки учням / студентам (Новий Південний Уельс, Австралія) або поклалися на більш традиційні практики, друкуючи та доставляючи додаткові робочі буклети поштою (Великобританія, Японія). Мексика зробила ставку на альтернативну мережу, ураховуючи свою давню традицію використання телебачення для надання середньої освіти групам учнів у сільській місцевості в рамках своєї політики навчання через телебачення. У цій країні у 2017 році лише 7 % домогосподарств не мали телевізора, а тому національна мережа освітнього телебачення має широкий

потенціал для покриття аудиторії й пропонує декілька телеканалів із різноманітними програмами для різних рівнів (OECD, 2017 [13]).

Багато приватних компаній також пішли вперед, щоб допомогти педагогам мати доступ до своїх учнів / студентів, зробивши свої платні послуги безкоштовними до кінця навчального року або знявши ліміти на послуги. Наприклад, співпрацюючи з інтернет-провайдерами, уряди можуть покращити охоплення аудиторії широкосмуговим зв'язком та надати вчителям та учням / студентам можливості для онлайн-навчання та спільної роботи, інструменти безпеки. Інтернет-компаратори можуть орієнтувати заклади освіти на вибір найбільш відповідних засобів дистанційного навчання, таких як віртуальні аудиторії, хмарні сховища, робочі зошити для друку та освітні ресурси. У Японії (Learning Innovation, 2020 [14]) та Республіці Корея (Choi, 2020 [15]) міністерства співпрацювали з приватними постачальниками навчального контенту та Edtechs, щоб надати учням / студентам безкоштовний доступ до різноманітного каталогу ресурсів онлайн-навчання. У багатьох країнах-членах ОЕСР та у країнах – ключових партнерах, серед яких Австрія, Австралія, Бразилія, Естонія та Португалія, серед іншого видавці навчального контенту дозволяли безкоштовно читати їхні матеріали в інтернеті (Міжнародна асоціація видавців, 2020 [16]). У багатьох країнах державно-приватне партнерство дало змогу швидко та ефективно налагодити дистанційне навчання та розширити можливості реагування країн (OECD, 2020 [17]).

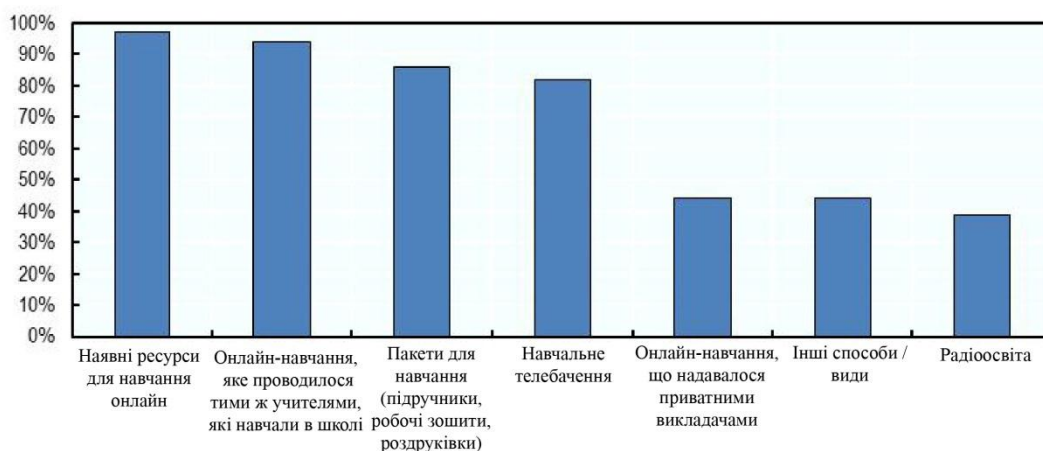
Рисунок 2.1. Наявність ефективної онлайн-платформи для навчання, PISA-2018

Відсоток учнів у закладах освіти, керівники яких погодилися або цілком погодилися, що в них наявна дієва платформа для підтримки онлайн-навчання



Джерело: OECD (2019[12]), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Рисунок 2.2. Навчальні ресурси, що використовуються для забезпечення безперервної освіти під час пандемії COVID-19, травень 2020 рік



Джерело: Reimers and Schleicher (2020[8]), Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic.

Різкий перехід на дистанційне навчання, можливо, потребував від закладів освіти створення нових планів уроків або швидкого адаптування наявних. Однак заклади освіти зазвичай долучені до освітніх мереж, тож заохочення співпраці учителів і закладів освіти може полегшити перехід до нових освітніх середовищ. У середньому по країнах ОЕСР 40 % викладачів середньої школи (рівня 5–9 класів) та 60 % директорів брали участь у комунікаціях у професійній мережі протягом останніх 12 місяців (OECD, 2019 [18]). Заклади освіти можуть покладатися на ці мережі та об'єднувати ресурси, такі як навчальні плани, щоб зосередитися на тому, що найбільш важливо, а саме на підтриманні контактів з учнями / студентами та шкільною громадою та на пошуку інноваційних шляхів просування вперед. У країнах, де школи співпрацюють з університетами (наприклад, Великобританія, Норвегія та Естонія), університети можуть підтримувати школи, обмінюючись із ними віртуальними освітніми середовищами в інтернеті та пропонуючи їм великі переліки онлайн-заходів (National Co-ordinating Centre for Public Engagement, 2018 [19]).

Найближчим часом інвестування в технології для підтримання навчання поза межами закладів освіти буде потрібне як самим закладам, так і їхнім учням / студентам. Якщо бюджети на освіту потребують коригування через уповільнення економіки, то технологічні ресурси для забезпечення дистанційного навчання всіх учнів / студентів усе ще будуть потрібні, оскільки країнам, можливо, знадобляться способи надання освіти, які менше покладаються на фізичні школи під час COVID-19. Відповідно, країнам потрібно буде проаналізувати свої освітні бюджети відповідно до цих потреб і вивчити потенційні можливості співпраці з іншими міністерствами та суб'єктами (міністерства, що займаються питаннями технологій, внутрішніми справами, місцеві органи влади, приватний сектор тощо), щоб забезпечити зв'язок та підтримку персоналу для утримання мереж і платформ та надання кваліфікованої підтримки в цій сфері. У середньому по країнах ОЕСР 8 % витрат на освіту ідуть на капітал (OECD, 2019 [20]), який може бути зменшений із закриттям шкіл та піти на фінансування ініціатив для підтримки безперервності освіти. Загалом, саме спроможність урядів підтримувати рівень витратків на освіту визначатиме результати післякризової освіти, особливо для учнів / студентів з найгіршими передумовами для навчання.

2.2. Наскільки готові вчителі та керівники закладів освіти?

Для ефективного дистанційного навчання необхідно, щоб вчителі мали вдома адекватні ресурси та вже володіли методами онлайн-викладання. Утім проєкт OECD Education 2030 (ОЕСР Освіта-2030) визначив включення ІКТ у роботу в класі як одну з головних проблем, що стоять перед освітніми системами (OECD, 2018 [21]). Наприклад, у середньому по країнах ОЕСР тільки 65 % 15-річних підлітків навчалися в закладах освіти, керівники яких вважали, що їхні вчителі мають необхідні технічні та педагогічні навички для інтеграції цифрових пристроїв у навчання (OECD, 2019 [12]).

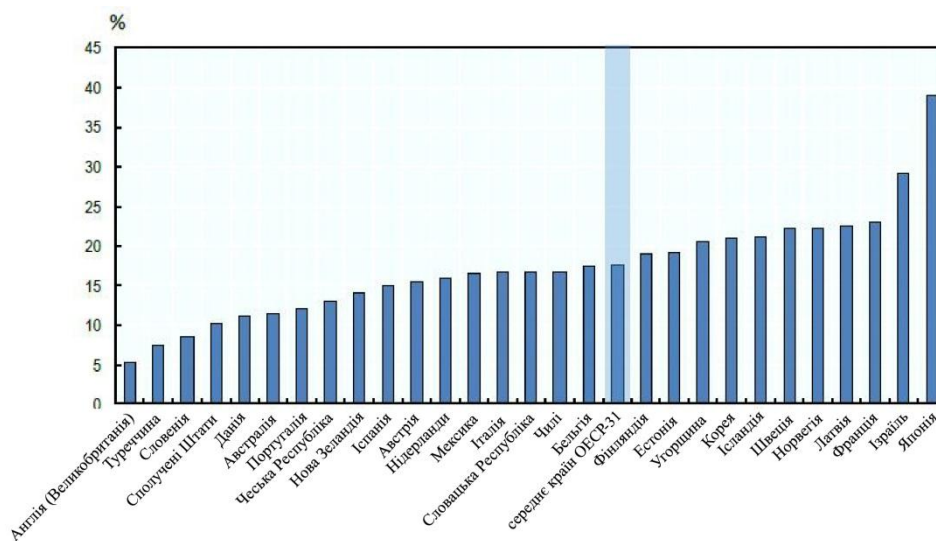
Дані також свідчать, що технологія сама по собі не покращить навчання учнів / студентів без посередництва та керівництва вчителів (OECD, 2015 [2]). Учителі усвідомлювали необхідність розвитку навичок ІКТ: уже у 2013 році вони повідомляли, що серед найважливіших потреб щодо їхнього професійного розвитку були такі, що стосуються навичок ІКТ (19 %) та використання нових технологій на робочому місці (18 %) (ОЕСР, 2014 [22]). У 2018 році 56 % опитаних учителів у країнах ОЕСР пройшли навчання з питань використання ІКТ для викладання як частину їхньої початкової підготовки, а 60 % – як частину професійного розвитку в межах підвищення кваліфікації (OECD, 2019 [18]). Проте водночас 18 % викладачів усе ще повідомляли про сильну потребу в підвищенні кваліфікації в цій галузі (рис. 2.3). Це вказує на те, що системи освіти потребують розроблення системи ефективного професійного розвитку (підвищення кваліфікації) в галузі ІКТ для потреб викладання, а також гарантування того, що всі вчителі, особливо ті, які працюють у професії довше, готові інтегрувати освітні технології у свої практики. Це також передбачає, що будь-яка стратегія подолання кризи повинна враховувати спроможність учителів використовувати навички ІКТ для викладання, а також потенційний вплив, який це може мати на самих викладачів, з погляду їхньої самоефективності та добробуту.

Заходи ізоляції через COVID-19 перевірили у міжнародному масштабі спроможність викладачів використовувати технології та віддалено навчати, і, швидше за все, вчителі та заклади освіти багато в чому вдосконалилися та запровадили чимало інновацій за короткий час. Хоча на сьогодні ще замало даних для порівняльних висновків, однак інформація з опитування свідчить про високий рівень розбудови потенціалу вчителів і про їхню співпрацю в розробленні інструментів для навчання в режимі онлайн (ОЕСР та Гарвардська вища школа освіти, 2020 р. [9]). Із часом ці практики перейдуть від певною мірою імпровізованих методів до сильнішої інтеграції технологій викладачами у свої методики викладання, забезпечивши підтримання дистанційного навчання або доповнюючи навчання в класі протягом різних періодів.

Директори також є ключовими суб'єктами, оскільки вони перебувають у центрі розроблення стратегій шкільного рівня для реагування на надзвичайні ситуації. У країнах ОЕСР школи мають високий ступінь самостійності в прийнятті рішень щодо забезпечення навчання своїх учнів. У середньому школи мають автономний статус у визначенні змісту курсів (відповідно до відповідей 48 % директорів), у вирішенні того, які курси пропонувати (60 % директорів), та у виборі, які навчальні матеріали використовувати (87 % директорів) (OECD, 2020 [11]). Це означає, що керівники закладів освіти можуть створити умови для успіху, забезпечивши узгодженість стратегій впровадження дистанційного навчання та навчання знову у фізичній школі разом зі своїми працівниками, учнями / студентами та їхніми сім'ями, якщо їм буде надано змогу та ресурси, щоб зробити це.

Рисунок 2.3. Потреби вчителів у професійному розвитку в галузі ІКТ-навичок для викладання, TALIS-2018

Результати отримані на основі відповідей вчителів 5–9 класів середньої школи



Джерело: OECD (2019[18]), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

У співпраці з викладацьким складом директори можуть ужити багатьох заходів для забезпечення неперервності навчання. Вони можуть (пере)створити шкільну спільноту, визначити, сформувані та донести бачення, щоб дати орієнтир членам шкільної громади під час кризи, установити підходи до задоволення потреб у галузі охорони здоров'я та організувати технологічну мережу. Вони можуть забезпечити простір і процеси для ефективної співпраці між учителями (в інтернеті чи в прямому ефірі) та знайти варіанти навчання / тренування свого штату працівників. Вони можуть зв'язати викладачів з учнями / студентами та їхніми сім'ями (WISE та Зальцбурзький глобальний семінар, 2020 [23]). Важливість системного лідерства та взаємодію з батьками та широкою громадою не можна недооцінювати, оскільки ці стосунки життєво важливі для забезпечення якісної освіти (Schleicher, 2018 [24]). У 2018 році в країнах ОЕСР лише 55 % керівників закладів неповної середньої освіти повідомили, що надають батькам або опікунам інформацію про успішність школи та учнів (ОЕСР, 2020 [11]). Криза гостро ставить питання відновлення лідерства керівників закладів освіти, які (керівники) повинні не лише надавати рекомендації щодо освітніх програм та інструктажів, а й активізувати свої зусилля щодо підтримання структури шкільної громади.

2.3. Які взаємодоповнювальні політики необхідно враховувати?

Закриття закладів освіти ставить питання, що стосуються не тільки неперервності освіти. Заклади також відіграють ключову роль у добробуті людини, соціальній згуртованості та здоров'ї. Крім того, або заклади освіти, або якісь зовнішні установи забезпечують такі оцінювання учнів / студентів, як оцінювання наприкінці навчального року або оцінювання на отримання випускних атестатів. Зважаючи на перехід до дистанційного навчання або змінного навчання, перегляд взаємодоповнювальних

політик, що сприяють підтримці закладів освіти у цих питаннях, є важливим для узгодженості забезпечення освіти учнів / студентів. Серед них можна виділити здоров'я та добробут учнів / студентів і працівників шкіл, харчування та практики оцінювання.

Для подолання кризи COVID-19, як небезпеки для здоров'я, серед інших підходів використовується соціальне дистанціювання. Протягом періоду закриття (установ) у центрі уваги були проблеми з охороною здоров'я, і вони лежать в основі наступних кроків у планах, що стосуються відновлення роботи закладів освіти, з позиції того, як саме можна відкрити заклади, за яких умов це можна зробити і як дистанційне навчання можна використовувати для доповнення фізичної школи в разі необхідності. Підтримка персоналу закладів освіти та учнів / студентів, заражених COVID-19, а також визначення чітких критеріїв, яких закладам необхідно дотримуватися, щоб гарантувати здоров'я своїх громад, були та є ключовими питаннями. Згідно з опитуванням країн щодо пандемії, стратегії відновлення роботи закладів освіти варіюються: від прогресивного повернення школярів за віковими категоріями, відвідування шкіл за змінами до використання гібридної моделі навчання, яка поєднує особисту та дистанційну освіту для полегшення соціального дистанціювання (Reimers and Schleicher, 2020 [8]). На наступних етапах плани повторного відкриття закладів освіти включають цілу низку заходів, що стосуються здоров'я, таких як урахування загальної ситуації у галузі здоров'я, розроблення та повідомлення гігієнічних критеріїв для персоналу закладів освіти та їхніх сімей, прибирання шкільних приміщень, забезпечення доступності медичної підтримки в школах або шкільного транспорту.

Забезпечення здорового харчування в закладі освіти поряд із просвітництвом щодо культури харчування допомагає дітям удосконалювати своє харчування, розвивати здорові харчові практики та поширювати їх на свої сім'ї та громади (FAO, 2019 [25]). У більшості країн у школах з повним навчальним днем харчування забезпечується. У деяких країнах усі діти отримують безкоштовне шкільне харчування (наприклад, Швеція, Фінляндія, Естонія), в інших – лише діти з домогосподарств, які відповідають критеріям, що ґрунтуються на рівні доходів (наприклад, Великобританія, США). На соціальні послуги, які надаються в школі, такі як харчування та підтримка психічного здоров'я, безпосередньо впливає закриття шкіл або зміни в розкладі, тож, можливо, потрібно буде розробити альтернативні форми надання цих послуг. Наприклад, у Великобританії відсутність шкільного харчування може збільшити продовольчі ризики для дітей із соціально незахищених верств населення. Для вирішення цього питання Департамент освіти надає всім школам рекомендації, де пропонують їм продовжувати надавати безкоштовне харчування відповідно до чинних механізмів харчування або пропонувати сім'ям учнів / студентів, які мають право на цю послугу, альтернативу у вигляді ваучерів супермаркетів відповідно до національної схеми (Department for Education, United Kingdom, 2020[26]).

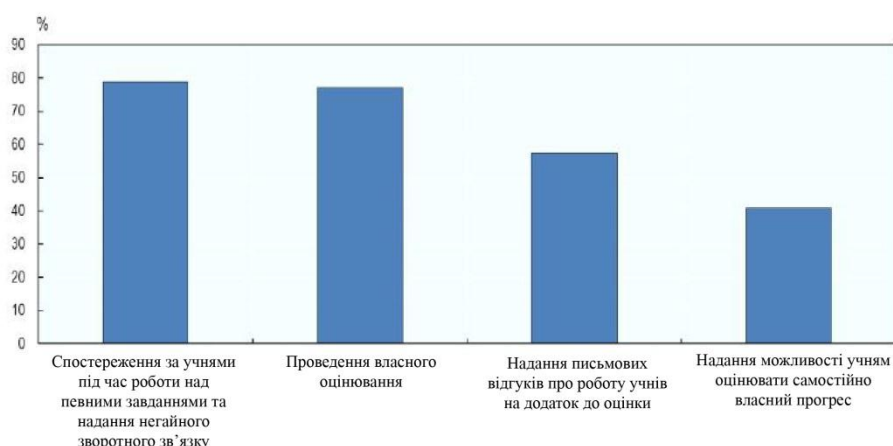
У нових умовах викладання важливо також забезпечити, щоб викладачі мали змогу виставити учням / студентам відповідні формувальні та/або підсумкові оцінки. Формувальне оцінювання передбачає надання зворотного зв'язку та інформації впродовж усього процесу викладання-навчання. Підсумкове ж зазвичай проводиться після закінчення навчального процесу та надає інформацію та відгук про результати навчання (OECD, 2019 [18]; OECD, 2013 [27]). На обидва типи оцінювання сильно вплинуло закриття закладів освіти із традиційними підходами (Reimers et al., 2020 [28]).

Що стосується формувального оцінювання, то в середньому в межах ОЕСР майже 80 % учителів неповної середньої школи повідомляють, що вони часто або завжди спостерігають за учнями та надають їм негайний зворотний зв'язок (рис. 2.4). За словами Хетті (2008 [29]), ці процеси зворотного зв'язку є життєво важливими для навчання учнів / студентів. Однак методи та форми такого зв'язку сильно залежать від фізичної присутності учнів / студентів, а під час закриття школи із цим виникають труднощі. Викладачі все ж можуть організувати синхронне оцінювання, коли вони та

учні / студенти працюють разом у той самий час, використовуючи інтернет-ресурси, такі як віртуальні аудиторії. Якщо це не можливо, асинхронне оцінювання все ж залишається доступним, наприклад, через різні заходи на освітніх платформах. Незважаючи на те, що є великий перелік інтернет-ресурсів (UNESCO, 2020 [30]), традиційні телефонні дзвінки, пошта чи додатки для обміну повідомленнями також можуть підтримувати постійне оцінювання в умовах браку ресурсів, низької підключеності до інтернету або поганого зв'язку, низького рівня навичок роботи з технологіями (Lieberman, Levin та Luna-Bazalduan, 2020 [31]).

Рисунок 2.4. Учительські практики оцінювання, TALIS-2018

Відсоток учителів 5–9 класів, які «часто» або «завжди» використовують зазначені методи оцінювання на своїх уроках (середнє для 31 країни ОЕСР)



Джерело: OECD (2019[18]), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Незалежно від методів його проведення, формувальне оцінювання повинно бути достовірним, узгодженим із навчальними цілями, своєчасним, синхронізованим із темпом навчання та давати змогу швидко реагувати на коригування, бути конструктивним, надавати зворотний зв'язок та настанови, урахувати освітні потреби дитини, інформувати вчителя та учня / студента про досягнення конкретних цілей навчання (Lieberman, Levin and Luna-Bazalduan, 2020 [31]). Крім того, складання іспитів з дому потребує розроблення безпечних рішень, включаючи процес автентифікації для ідентифікації того, хто складає іспит, шифрування даних для уникнення маніпуляцій з іспитом та обмеження ресурсів, щоб запобігти використанню несанкціонованих матеріалів тим, хто складає іспит.

Якщо говорити про підсумкове оцінювання, то зрив у його проведенні особливо критичний для випробувань високого рівня значущості, таких як вступний іспит до університету. У цьому випадку ризикують ті учні / студенти, які мають низький соціально-економічний статус, а також, ті, які перебувають на перехідних етапах здобуття освіти. Ці типи іспитів високих ставок повинні бути увідповіднені з навчальними програмами, переглянуті або ж ні, оскільки вони, імовірно, справлятимуть вплив на всю систему освіти (OECD, 2013 [27]).

Згідно з аналізом ЮНЕСКО, 58 із 84 опитаних країн відтермінували іспити або змінили їх розклад, 23 запровадили альтернативні методи, такі як онлайн-тестування або

тестування з дому, 22 країни зберегли випробування, тоді як в 11 країнах вони взагалі були скасовані (UNESCO, 2020 [32]). Наприклад, у Франції національні іспити, які засвідчують закінчення неповної та повної середньої освіти, відповідно Бrevet та Бакалавріат, були замінені результатами поточного оцінювання, отриманими протягом року (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Франція, 2020, 33 [33]). Так само в Норвегії більшість національних іспитів за останній рік середньої та старшої школи було скасовано та замінено результатами поточного оцінювання. Мета полягала в тому, щоб кожен учень / студент закінчив навчальний рік і міг продовжувати навчання. У Японії перша фаза вступного іспиту в державні університети, яка є централізованою і проводиться Національним центром вступу до університету, проходила, як було заплановано в січні 2020 року. Другий етап, специфічний для кожного університету, був скасований у деяких університетах у відповідь на прохання, висловлене Міністерством освіти, культури, спорту, науки та технологій Японії. У цих університетах зарахування проводилося лише на підставі результатів централізованого (січневого) іспиту. Для решти більшості університетів були проведені спеціальні іспити, як було заплановано, з додатковими заходами, ужитими для захисту абітурієнтів. Отже, загальний вплив пандемії на вступні іспити до університетів в Японії був досить обмеженим (ЮНЕСКО, 2020 [34]).

3. Зацікавлені сторони, що здійснюють зміни (стейкхолдери)

Регулярність залучення зацікавлених сторін є засадничим у процесі розроблення освітньої політики: це може посилити дієвість політики завдяки інформації, яку вони надають, породжувати право власності, підтримувати і, таким чином, сприяти ефективній реалізації політики. Однак у кризові періоди необхідні швидкі дії, що передбачають скорочення та оптимізацію часу, відведеного на розроблення політики. Необхідно знайти баланс між рівнем залученості зацікавлених сторін і швидкістю реагування.

Залучення передусім ключових зацікавлених сторін у формування кризової політики сприяє інформованому прийняттю рішень і знаходженню реалістичних варіантів шляхів подальшого розвитку. Пізніше кола зворотного зв'язку можуть забезпечувати уточнення стратегії та контроль доцільності та результатів упроваджених заходів. Заходи соціального дистанціювання та заборона фізичної появи громадян у закладах освіти посилюють необхідність не лише чіткого спілкування, але й відновлення віддалених (дистанційованих) шкільних громад. Досвід, отриманий під час пандемії, показав, як кожен із відповідальних рівнів освіти взяв на себе чітку роль. На наступних етапах особам, які беруть участь у формуванні кризової політики, необхідно чітко уточнити ролі всіх зацікавлених сторін у галузі освіти та населення загалом і своєчасно їм повідомити цю інформацію.

3.1. Дії стейкхолдерів у надзвичайних умовах

Загалом, залучення зацікавлених сторін до розроблення політики забезпечує належне бачення, сприяє консенсусу та відкриває шлях для широкої підтримки розробленої політики з боку зацікавлених сторін і подальшої ефективної її реалізації. Процеси консультацій з ключовими представниками, такими як профспілки, керівники закладів освіти, батьківські асоціації та фахівці в галузі освіти, сприяють формуванню рішення, адаптованого до реальності відповідних зацікавлених сторін. Є різні способи залучення зацікавлених сторін, наприклад, через громадські або внутрішні консультації, правління та ради, комітети соціального партнера, опитування / дослідження, публікації та засідання (Viennet and Pont, 2017 [10]). Що стосується вчителів, то в середньому по країнах ОЕСР у 2018 році лише 14 % вчителів закладів неповної середньої освіти вважали, що їхні погляди беруться до уваги розробниками політик, водночас 24 % стверджували, що вони можуть впливати на процес формування та реалізації політик (рис. 3.1).

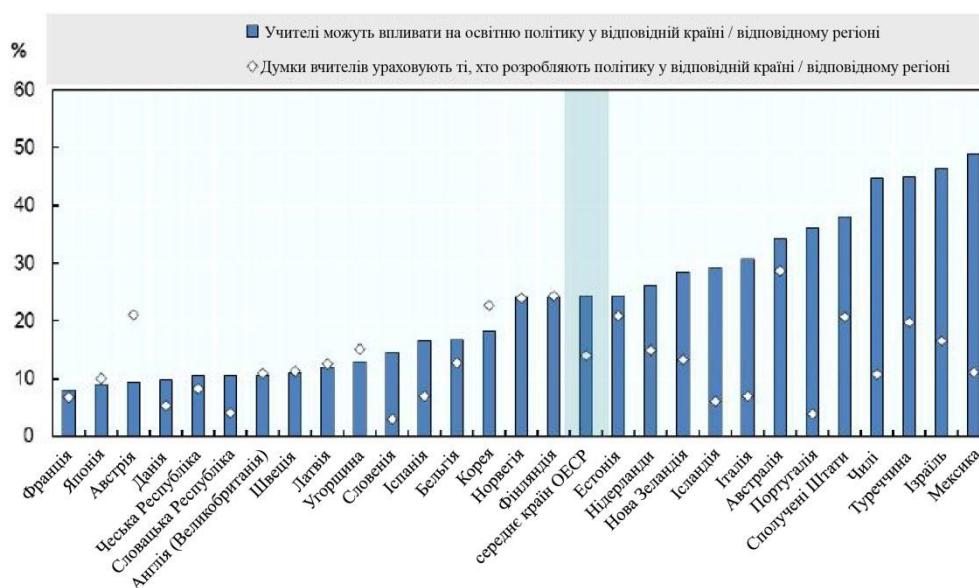
Через надзвичайну ситуацію, спричинену COVID-19, успіх безперервної освіти учнів / студентів критично залежить від підтримки ними тісних зв'язків з педагогами своїх шкіл під час карантину. Особливо це стосується учнів / студентів із груп з поганими передумовами для навчання, які можуть не мати батьківської підтримки або стійкості, не володіти стратегіями навчання або не бути залученими до самостійного навчання. Наприклад, розроблення та мобілізація контенту навчального спрямування (розділ «Використання адекватних інструментів політики: технології та підготовленість») передбачає активну участь учнів / студентів, оскільки вони розвивають представництво учнівства та стають основними виконавцями стратегії безперервної освіти. Коли самостійність учнів / студентів стає більшою, то роль батьків у відтворенні вдома навчального середовища стає важливішою. Батьківська підтримка дійсно позитивно корелює з показниками досягнення цілей навчання та мотивацією до засвоєння знань (OECD, 2019 [12]).

Це має спонукати керівників закладів освіти більше уваги приділяти інформуванню своїх громад, ініціювати постійну залученість батьків до освітнього процесу як удома, так

і в школі, а вчителів – постійно відстежувати та контролювати успішність своїх учнів. Структура національної батьківської асоціації забезпечує, наприклад, бажану арену для різноманітних обмінів, завдяки яким можна подолати прірву між закладами освіти та батьками. Більшість органів управління освітою в країнах ОЕСР надали деякі конкретні поради щодо підтримання контакту з персоналом, батьками та учнями / студентами як частину їхніх загальних рекомендацій. Однак складні умови, створені кризою, та віддаленість учнів / студентів від формального освітнього середовища підвищили ризик відмови від навчання, особливо серед тих учнів / студентів, які перебувають у складних соціально-економічних і сімейних ситуаціях. Про цей ризик, визнаний у всьому світі (Saavedra, 2020 [35]), говорять усі керівники та практики-освітяни, хоча жоден комплексний збір даних не дав чіткої картини масштабів якоїсь критичної відмови від навчання.

Рисунок 3.1. Погляди вчителів щодо їхнього зв'язку з виробленням освітніх політик, TALIS-2018

Відсоток учителів закладів неповної середньої освіти, які «згодні» або «цілком згодні» з такими твердженнями



Джерело: OECD (2020[11]), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Ось чому ступінь залученості керівників закладів освіти і вчителів є критичним. Однак він залежатиме від їхньої впевненості в собі, самоефективності та часу, необхідного їм для вжиття надзвичайних заходів, особливо у випадку з учителями, які відчують себе менш досвідченими у використанні ІКТ. Тому важливо визначити та розвинути досвід і професіоналізм учителів, спираючись на їхні відгуки, практику та переконання, сформувані адаптовану під потреби кризи відповідь. Це сприятиме розвитку відчуття готовності та врешті визначатиме бажання учителів і керівників закладів освіти брати на себе відповідальність, ризикувати та бути готовими іти на певні жертви (Pierce, Kostova and Dirks, 2003 [36]). Більше того, роль колективної сили на рівні закладу освіти в гарантуванні ефективного дистанційного навчання поступово розкривається, оскільки відгуки / звіти

шкільних практиків, батьків та учнів / студентів значною мірою різняться в межах однієї місцевої юрисдикції. Порівняння випадків, про які повідомляють шкільні працівники в районі Парижа у Франції, показує, що реальність освіти сильно різниться залежно від дій, що реалізуються вчителями, керівниками шкіл та їхніми колективами та батьками (Académie de Paris, France, 2020, [37]).

Ураховуючи складність розроблення, координації та реалізації стратегії освіти в надзвичайних умовах, країни можуть створити групу / оперативну групу / керівний комітет з управління в кризових ситуаціях. В Ісландії Міністерство створило Комітет із питань співробітництва, до складу якого ввійшло 70 членів з усієї системи освіти (Міністерство освіти, Ісландія, 2020 [38]; ОЕСР, 2020 [39]). У штаті Кентуккі, США, Міністерство освіти створило оперативну групу з питань продовження освіти, щоб вона працювала над питаннями, які стосуються пандемії, надавала стратегічні поради та сприяла глобальній комунікаційній стратегії (Департамент освіти, Кентуккі, США, 2020 [40]). Такі групи можуть забезпечити подолання розриву між урядом і зацікавленими сторонами, особливо якщо обрані різні представники освітніх ландшафтів, та сприяти поінформованості різних сторін, обговорюючи різні погляди на проблеми.

Деякі країни мали змогу проконсультуватися з відібраними експертами-практиками та представниками зацікавлених сторін щодо певних аспектів стратегії закриття шкіл і дистанційного навчання. Крім Комітету з питань співробітництва в Ісландії, Міністерство освіти організувало онлайн-зустрічі з лідерами громад, завідувачами та директорами шкіл, усіма організаціями-членами Ісландської спілки вчителів, місцевими освітніми органами влади та державними установами. Міністерство також відкрило «гарячу лінію» для підтримки директорів у випадку поширення інфекцій у їхніх школах та для консультування з карантинних питань (Міністерство освіти, Ісландія, 2020 р. [38]; ОЕСР, 2020 [39]). В Ірландії керівні настанови, опубліковані Департаментом освіти та навичок щодо безперервності навчання в школі, були розповсюджені під час трьох опитувань шкіл і практикумів, проведених i) Інспекторією, ii) Університетом Мейнот від імені Ірландської основної мережі та iii) Радою з питань освіти та навчання (Ірландія) від імені органів управління післяпочаткової освіти (Департамент освіти та навичок, Ірландія, 2020 [41]; ОЕСР, 2020 [39]). В Уельсі, Великобританія, було створено технічний консультативний осередок, де підгрупа з питань дітей та освіти проводить консультації щодо найкращих підходів, поряд із цим інші групи зацікавлених сторін беруть участь у спільному прийнятті рішень (Education Wales, 2020 [42]; ОЕСР, 2020 [39]). Вони підкреслюють, що через наскрізний вплив кризи процес консультацій не повинен обмежуватися лише освітньою сферою, він також має враховувати експертні думки щодо охорони здоров'я та безпеки, благополуччя дітей та, можливо, думки ІТ-експертів для висвітлення всіх потенційних аспектів, що впливають на учнів / студентів, та оцінювати доцільність рішень щодо дистанційного навчання.

Ураховуючи надзвичайну ситуацію, багато країн не встигли організувати ретельні консультаційні процеси, а закриття закладів освіти відбувалося іноді дуже раптово. За таких обставин, коли швидкість реакції уряду є ключовою, уряди можуть розглянути більш легку стратегію залучення. З одного боку, цілеспрямовані консультації від наявних експертних комітетів чи представників профспілок, які вже знають проблеми своїх членів, можуть швидко дати зрозуміти, чи доцільною й здійсненою є надзвичайна політика. З іншого боку, налагодження циклів зворотного зв'язку дасть змогу зацікавленим сторонам пізніше зробити свій внесок у формування відповіді на кризу (наступний розділ).

3.2. Посилення прозорості для ефективного впровадження

Для ефективного реагування на кризи необхідно встановити чіткі правила щодо розподілу повноважень і підвітності. Необхідно визначити ролі та очікування: учителі мають забезпечувати безперервність освітнього процесу, керівники закладів освіти – здійснювати керівництво та підтримувати цілісність шкільної громади, батьки – спілкуватися зі школами та своїми дітьми, місцеві та центральні органи влади – підтримувати ці починання. Зазвичай ці правила та ролі були встановлені в керівних принципах (посібниках), опублікованих урядами (див. Ірландія, Російська Федерація та Франція в розділі «Спілкування в часи кризи»).

Огляд ОЕСР щодо аналізу та оцінювання засвідчив загальну тенденцію до зміщення відповідальності на місцевий рівень (ОЕСР, 2013 [27]). Ця підвищена автономія зазвичай супроводжується посиленням моніторингу закладів освіти місцевими чи освітніми органами влади, оскільки прийняття рішень на рівні закладу без необхідної підтримки та моніторингу може призвести до низької ефективності / успішності та нерівності результатів в освіті (OECD, 2016 [43]). Це означає, що в багатьох країнах засоби моніторингу, такі як інформаційна система управління освітою (EMIS), уже існують і можуть слугувати меті впровадження надзвичайних заходів.

Моніторинг прогресу передбачає подвійну функцію, а саме забезпечення підвітності та посилення розвитку (OECD, 2013 [27]). Однак під час кризи варто акцентувати на функції моніторингу, яка пов'язана з розвитком, оскільки вирішальне залучення зацікавлених сторін, про яке було сказано в попередньому розділі, залежить від довіри до них (Brown et al., 2015 [44]). Тому інструменти моніторингу можуть підтримувати залучення зацікавлених сторін, спілкування між ними в шкільних громадах та в межах усієї системи, щоб налагоджувати контакти, розвивати довіру та компенсувати обмеження, накладені на безпосереднє фізичне спілкування.

На рівні закладу освіт це передбачає розроблення механізмів періодичної реєстрації вчителів і допоміжного персоналу, контроль їхнього самопочуття та забезпечення їх достатніми ресурсами. У системах освіти, де всі школи та вчителі використовують офіційні онлайн-платформи та робочі середовища, керівники та їхні команди можуть відстежувати, які учні входили в систему та відвідували заняття, чи здавали вони домашні завдання тощо. Це дає можливість учителям та іншим працівникам школи визначати, яким учням загрожує небезпека.

Наявні інформаційні системи даних, які збирають, упорядковують інформацію та керують нею, можуть забезпечити доступ до даних учнів / студентів у реальному часі. Вони можуть допомогти вчителям у навчанні своїх учнів / студентів, забезпечити швидкий зворотний зв'язок зі шкільними агентами, стати платформою для розміщення відповідних інструктивних матеріалів для підтримки вчителів, а також функціонувати як мережа для зв'язку вчителів і шкіл зі схожими проблемами. Інформаційні системи можуть стати в пригоді вчителям, яким потрібно підтримувати спілкування з кожним учнем / студентом, в ідеалі – у формі щоденної реєстрації. У разі технічних обмежень це може мати форму текстових повідомлень або телефонних дзвінків. Керівники закладів освіти також можуть спиратися на наявні комунікаційні платформи (додатки, шкільний портал, інформаційні бюлетені тощо), щоб інформувати свою громаду та сприяти залученню батьків до освітніх питань як удома, так і в закладі освіти.

У країнах ОЕСР реальність і можливості для дій значно різняться від одного закладу освіти до іншого. Хоча дані все ще обмежені, проте деякі країни починають документувати реальність впровадження (стратегії) на рівні закладу. Наприклад, у Сполучених Штатах онлайн-опитування 2600 учителів, проведене в березні та квітні 2020 року неприбутковим видавцем Education Week, показало, що школи в сільських, міських районах і районах із

високою бідністю рідше пропонують своїм учням можливості онлайн-навчання. Школи в районах із більшістю учнів із родин з низьким рівнем доходу також мали більше шансів використовувати ширший спектр засобів комунікації поза електронною поштою, включаючи телефонні дзвінки, текстові повідомлення, соціальні медіа та звичайну пошту (Herold, 2020 [45]).

На центральному рівні можуть бути використані наявні на сьогодні механізми збору інформації. Країни зазвичай проводять опитування ключових зацікавлених сторін, щоб зібрати корисні відгуки про систему освіти, зокрема й про освітнє середовище та загальну задоволеність ним (ОЕСР, 2013 [27]). У Латвії в Міністерства освіти і науки був лише тиждень, щоб розробити процес дистанційного навчання. Після цього Міністерство розпочало опитування щодо впровадження дистанційного навчання під час кризи, щоб забезпечити зворотний зв'язок з батьками, учнями / студентами, учителями та директорами шкіл і розробити подальші політики на основі реальних свідчень / доказів (Jenavs and Strods, 2020 [46]). Інформаційні системи даних також можуть забезпечувати своєчасне отримання кількісної інформації та надавати потрібну інформацію для прийняття певних рішень. Збирання інформації є важливим компонентом запобігання кризовим ситуаціям, реагування на кризи. Воно дає змогу підтримувати зворотний зв'язок з усіма зацікавленими сторонами й залежно від цього формувати політичну реакцію на кризу, тим часом залучаючи зацікавлені сторони.

3.3. Спілкування в кризові періоди

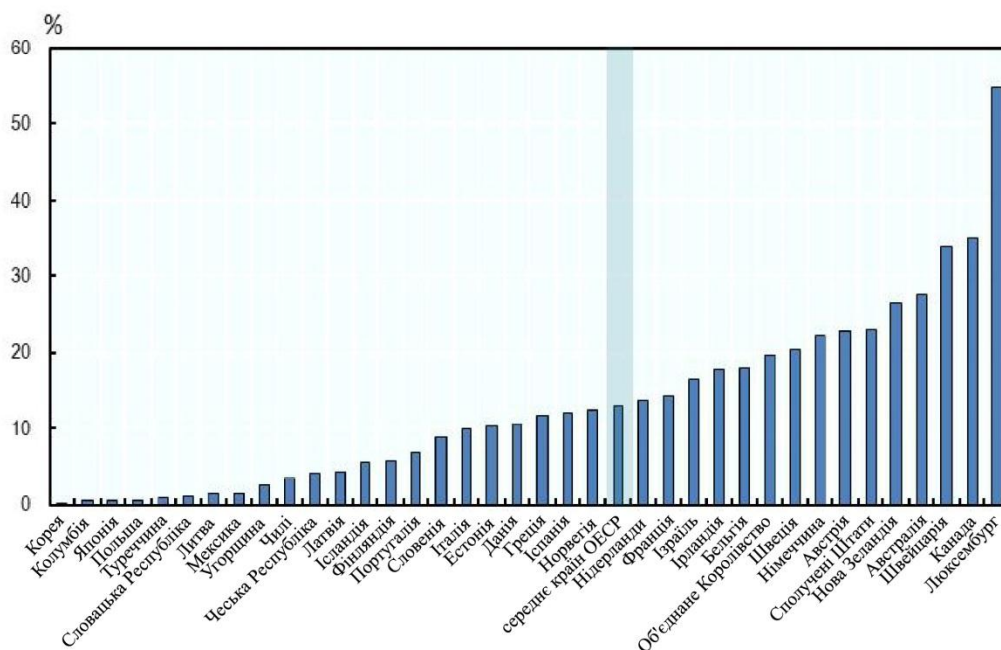
Під час кризи зацікавленими сторонами може не вистачати інформації, що породжує високий рівень невизначеності та тривоги та знищує довіру. Таким чином, це може обмежити участь зацікавлених сторін в ініціативах щодо підтримки безперервної освіти. Щоб компенсувати це, уряди можуть намагатися забезпечити прозорість, використовуючи цільові комунікаційні стратегії, які, наприклад, надають учителям інструкції, роз'яснюють місцевим органам влади наявні ресурси й цілі, інформують батьків і викладачів про оновлені методи оцінювання та національні іспити. У країнах з великою часткою учнів / студентів-іммігрантів (рис. 3.2) або в країнах з різними мовними групами можуть знадобитися перекладені матеріали для заохочення батьків до більш активної участі. Наприклад, у Новій Зеландії в період ізоляції Міністерство гарантувало доступність освітніх ресурсів англійською та маорійською мовами, створюючи двомовний контент для заповнення двох онлайн-платформ, двох виділених телевізійних каналів і копій навчального контенту (Міністерство освіти, Нова Зеландія, 2020 [47]).

Ефективна стратегія спілкування є багатоманітною. Вона ґрунтується на багатьох доступних медіа (наприклад, вебсайти, інформаційні бюлетені, телевізійні новини, радіоінтерв'ю, публікації у Facebook та Twitter) і використовує адаптовану мову для доходження інформації до різномірної аудиторії. Ендрюс (2020 [48]) пропонує прості принципи підтримки комунікації: будьте спокійні, чіткі, актуальні (оперуйте фактами) та відверті. Він також підкреслює важливість відкритого та частого пояснення ситуації, планів і проблем, що відомо, а що – ні. З огляду на масштаби шоку, що впливає на освітні системи в усьому світі, нинішня криза передбачає створення сильної центральної комунікаційної стратегії, інформування та мобілізації зацікавлених сторін, а також стійкого спілкування, орієнтованого на школу на місцевому рівні, щоб інформувати громаду про актуальні події.

Приклади цілеспрямованого спілкування з учнями / студентами можна знайти в кількох системах освіти. Оскільки пандемія створила безпрецедентні умови, які можуть важко сприйматися молоддю й спричинити сильний стрес, декілька політичних лідерів витратили певний час, щоб безпосередньо спілкуватися з юнню. Наприклад, прем'єр-міністерки Норвегії, Нової Зеландії та Фінляндії провели спеціальні пресконференції для

дітей і з дітьми, щоб вислухати їхні проблеми та відповісти на їхні запитання. Крім того, центральні органи влади в таких країнах, як Норвегія, створили гарячі лінії для дітей та молоді, щоб вони могли звертатися 24/7 у разі надзвичайних ситуацій за допомогою телефону, текстових та електронних повідомлень (Directorate for Education and Training, Norway, 2020 [49]; ОЕСР, 2020 [39]).

Рисунок 3.2. Відсоток учнів з імміграційним походженням, PISA-2018



Примітка: учні, чий мати та батько народилися в країні / економіці, відмінній від тієї, де учень навчається, вважаються іммігрантами.

Джерело: OECD (2019[12]), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Криза – це можливість відновити на національному рівні прихильність до основних освітніх принципів і цілей та визначити пріоритети на майбутнє в аспекті результатів навчання, а також здоров'я та добробуту. Країни ОЕСР застосували різні підходи до комунікацій, збалансовуючи потреби зацікавлених сторін у керуванні й актуальній інформації та демонструючи спроможність уряду планувати подальші дії, деталізуючи наступні кроки, які потрібно зробити. Через ризик отримання зацікавленими сторонами надмірності кількості інформації внаслідок постійних її оновлень, зумовлених прогресуванням пандемії, комунікаційна стратегія повинна зосереджуватися на елементах, що мають значення для освіти, й уникати ефекту «засмічення інформацією». Більшість міністерств раннього дитинства, шкільної та вищої освіти створювали спеціальні сторінки на своїх вебсайтах і публікували пресрелізи, указівки та інший контент протягом усієї кризи, щоб надавати зацікавленим сторонам у галузі освіти оновлену інформацію щодо національних стратегій і їх прямих наслідків для освіти. Наприклад, спеціальна вебсторінка Міністерства освіти в Естонії роз'яснила всі ключові теми, пов'язані з освітою під час кризи COVID-19, створивши єдине місце для зацікавлених сторін, де б вони могли знайти актуальну інформацію та посилання на корисні ресурси (Міністерство освіти і науки, Естонія, 2020 [50]; ОЕСР, 2020 [39]).

Більшість країн ОЕСР надали широкі інструкції, щоб інформувати заклади освіти про особливості запровадження дистанційного навчання, акцентуючи на різних його аспектах. Наприклад, у керівних матеріалах, опублікованих Департаментом освіти та навичок Ірландії, висвітлено пріоритетні теми, такі як обов'язки шкіл, важливість співпраці між експертами-практиками та необхідність підтримувати спілкування та добробут, у короткому документі з посиланнями на додаткові ресурси для отримання додаткової інформації та регулярних оновлень, опублікованих в інтернеті (Міністерство освіти та навичок, Ірландія, 2020 [41]). Російська Федерація опублікувала вичерпні рекомендації щодо впровадження освітніх програм із застосуванням технологій електронного та дистанційного навчання для інформування шкіл усіх рівнів шкільної освіти про основні заходи, яких вони повинні вжити, наприклад, щодо спілкування з батьками, формування розкладу та планування альтернативних методів навчання, підтримки та оцінювання учнів (Міністерство освіти, Російська Федерація, 2020 [51]). У Франції за кілька днів до закриття школи було опубліковано міністерський меморандум, який окреслює стратегічні принципи педагогічної безперервності під час закриття школи та основні обов'язки субнаціональних органів влади та шкіл щодо впровадження дистанційного навчання (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Франція, 2020 [52]).

Окремі дані свідчать, що поряд із чіткою комунікацією на центральному рівні, динамічні комунікаційні ініціативи між рівнями освітніх систем та всередині шкільних громад сприяли залученню зацікавлених сторін до впровадження дистанційного навчання у країнах ОЕСР. Узагальнення досвіду шкільних звітів, із якого видно, наскільки важливими є чіткі комунікації на місцевому та шкільному рівнях, можна знайти в кількох країнах, таких як Франція (Académie de Paris, Франція, 2020 [37]), Латвія (Міністерство освіти і науки, Латвія, 2020 [53]), Нова Зеландія (Міністерство освіти, Нова Зеландія, 2020 [54]), а також в усіх англійськомовних країнах (Final site, 2020[55]).

4. Розроблення розумної політики, яка відповідає потребам школи

Розроблення політики, або плану політики, стосується рішень, які розробляють ті, хто відповідають за прийняття політичних рішень, щоб відповісти на конкретні проблеми, такі як забезпечення освіти під час пандемії COVID-19 або реагування на надзвичайні ситуації. Коли вдарилася криза COVID-19, у переважній більшості країн ОЕСР ці рішення вилилися в забезпечення переходу на дистанційне навчання. Зважаючи на розвиток подій під час пандемії, країни мають різні варіанти повернення до фізичної школи. Експерти визнають, що в середньостроковій перспективі є ризик продовження епідемії, можливо, поки не буде знайдена вакцина. У цих умовах уряди планують різні сценарії, які вони можуть використовувати у відповідь на розвиток пандемії. І закриття шкіл та впровадження різних варіантів підходів до дистанційного навчання є можливим варіантом політики.

Характер політичного рішення та його дизайн впливають на його реалізацію. За даними Viennet and Pont (2017 [10]), розроблення розумної політики ґрунтується на формулюванні бачення того, як керувати стратегією, консультуванні зацікавлених сторін та врахуванні контекстних факторів, щоб переконатися, що реалізація відповідної стратегії можлива. Це передбачає вибір адекватних інструментів політики для просування реформи. Коли країни ОЕСР розробляли заходи реагування освіти на надзвичайну ситуацію, вони повинні були вибрати відповідні інструменти політики в умовах обмеженого часу, ресурсів і потенціалу. Ці надзвичайні ініціативи суттєво різняться від однієї освітньої системи до іншої через різний контекст і параметри залучення зацікавлених сторін.

4.1. Формування бачення для керування стратегією

Бачення (візія) зазвичай слугує керівним принципом для прийняття політичного рішення, характеризуючи дух освітньої ситуації та об'єднуючи зацікавлені сторони навколо спільної мети. На ранніх етапах пандемії негайні надзвичайні заходи були зосереджені на закритті шкіл, і лише кілька країн змогли виробити чітке бачення поза цим. Так, Міністерство освіти і культури Фінляндії у своїх повідомленнях про вплив коронавірусу на освіту та культуру передусім зуміло наголосити на важливості забезпечення освітніх прав кожної дитини, незважаючи на закриття шкільних приміщень. Воно також підтвердило пріоритетність стану здоров'я дітей, молоді, учителів і персоналу (Міністерство освіти і культури, Фінляндія, 2020 [56]). У Кореї Міністерство освіти у своїй відповіді на COVID-19 окреслило три керівні принципи: «Відкритість, прозорість та демократичний процес», описуючи свою реакцію як результат того, що «ціла нація працює разом з високим рівнем громадянської відповідальності, продуманістю та почуттям солідарності» (Choi, 2020 [15]).

Бачення, що окреслює політичну реакцію на кризу, має бути невід'ємною частиною будь-якої комунікаційної стратегії. Як детально описано в розділі «Дії стейкхолдерів у надзвичайних умовах», поточна ситуація є можливістю відновити на національному рівні прихильність до основних освітніх принципів. Услід за фінськими та корейськими прикладами, такі принципи повинні не звужуватися до простого забезпечення навчального процесу, а включати справедливість та добробут (концепції, які все частіше визначають сутність систем освіти в країнах ОЕСР) щоб нагадати про цілісну роль освіти.

Зацікавлені сторони реагують на бачення, яке пояснює, як їхні власні ролі сприяють досягненню більш широкого загального блага. Деталізація бачення, яке керуватиме політикою в умовах надзвичайної ситуації, посилить процес осмислення закладами освіти, педагогами, учнями / студентами та їхніми батьками своїх ролей, сприяючи їх більш

активному залученню у відповідні процеси. У випадку COVID-19 це бачення може бути зосереджене на забезпеченні реалізації всієї освітньої програми на тому ж рівні, що й в умовах протікання освітнього процесу у фізичній школі, завдяки наданню учням / студентам соціальної мережі, щоб вони мали можливість залишатися залученими до освіти з більш вузьким фокусом навчання, або завдяки відкриттю шкіл для тих, хто цього потребує. У будь-якому разі залучені зацікавлені сторони зможуть відповідно адаптувати свої дії, що приведе до більш високих шансів на успіх, оскільки зусилля будуть спрямовані в одному напрямку.

4.2. Розширення можливостей закладів освіти для сприяння інноваціям і змінам

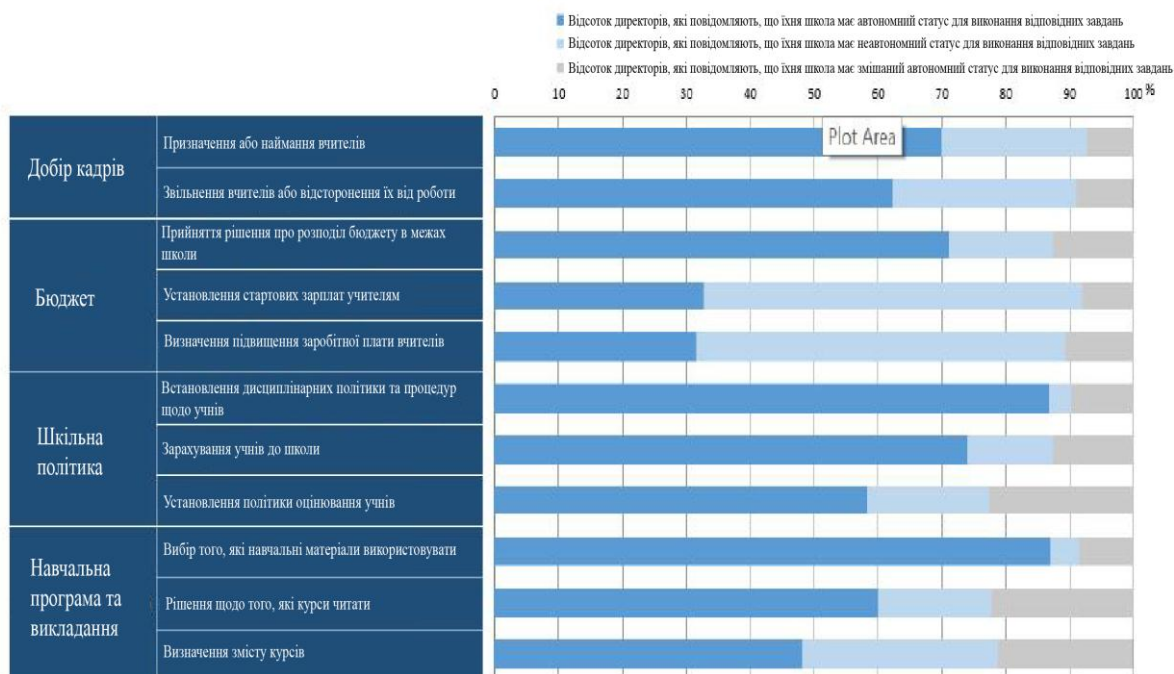
Стратегії, прийняті урядами для переходу на дистанційне навчання, значною мірою залежали від здатності закладів освіти до швидкого реагування, а також, зокрема, від рівнів володіння вчителями ІКТ. У розділі «Наскільки готові вчителі та керівники закладів освіти?» уже наголошено на тих потребах, із якими стикаються системи освіти на шляху підготовки вчителів до використання освітніх технологій. Для багатьох учителів і керівників закладів освіти адаптація до дистанційного навчання була пов'язана з потребою здобуття знань про цілий спектр засобів ІКТ. Хоча прийняття стратегії професійного розвитку для підтримки професіоналів у галузі освіти було б доречним, проте несподівані події, пов'язані з кризою, спричинили значне обмеження в часі того, що можна було б раніше зробити країнам у галузі професійного розвитку та підтримки вчителів.

Деяким країнам удалося надати підтримку школам, як, наприклад, у випадку з Кореєю, де Міністерство освіти сприяло створенню мережі підтримки загалом учителів тими вчителями, які добре володіють цифровими технологіями і які побажали добровільно бути наставниками для своїх колег і допомагали їм опанувати цифрові інструменти до початку навчального року онлайн (Міністерство освіти, Корея, 2020 [57]). Кілька інших країн координували створення або розширення ресурсних платформ для підготовки та підтримки вчителів-практиків у процесі виконання ними своїх функцій і координації дистанційного навчання шляхом надання настанов, порад та поширення досвіду інших шкіл. Так, наприклад, у Новій Зеландії працює онлайн-платформа «Учимося з дому» та її еквівалент мовою маорі, де надають поради вчителям стосовно того, як планувати уроки та викладати дистанційно, а також оновлені вказівки щодо продовження навчання на національному рівні (Міністерство освіти, Нова Зеландія, 2020 [47]). Щоб допомогти вчителям розвинути свою здатність викладати дистанційно та планувати свої уроки, Мексика зробила ставку на наявні платформи в інтернеті (aprendeen casa) та на телебачення (Caracita TV). Учителям рекомендують проходити навчання онлайн на масових відкритих онлайн-курсах (МООС), відвідувати онлайн-конференції з питань використання цифрових інструментів та онлайн-викладання в інтернеті, а також дивитися педагогічні програми на освітніх телеканалах для оновлення своїх планів уроків (Worldbank, 2020 [58]; Secretariat of Public Education, Mexico, 2020 [59]).

Різкий перехід на дистанційне навчання став викликом для учителів і керівників закладів освіти, змусивши їх швидко адаптувати свій спосіб викладання та переглянути особливості організації діяльності школи. У країнах ОЕСР заклади освіти мають у середньому високий рівень самостійності в навчальних програмах і навчанні (рис. 4.1). Крім того, понад 90 % опитаних учителів говорять, що саме вони вибирають методи навчання, оцінюють навчання учнів, стежать за дисципліною в класі й установлюють обсяги домашніх завдань; 80 % учителів зазначають, що більшість учителів у їхній школі прагнуть розробляти нові методи викладання та навчання і 75 % – що більшість учителів відкриті до змін (OECD, 2020 [11]).

Рисунок 4.1. Шкільна автономія, TALIS-2018

Результати, отримані на основі відповідей керівників закладів базової середньої освіти



Примітки:

1. «Автономний статус» виникає тоді, коли значну відповідальність беруть на себе винятково принаймні одна з таких сторін: директор, інші представники адміністрації школи, учителі, які не виконують адміністративних функцій у школі або керівній раді школи.
2. «Неавтономний статус» виникає, коли значну відповідальність бере на себе місцевий / регіональний / державний / національний / федеральний орган.
3. «Змішаний автономний статус» виникає, коли значну відповідальність бере на себе місцевий / регіональний / державний / національний / федеральний орган і хоча б одна із таких сторін: директор, інші представники адміністрації школи, учителі, які не виконують адміністративних функцій у школі або керівній раді школи.

Джерело: OECD (2020[11]) *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Це сприяло появі значної кількості інновацій, розроблених закладами освіти та їхніми професіоналами під час кризи, які знайшли багато рішень за допомогою віртуальних засобів для продовження викладання та спілкування зі своїми учнями / студентами (рис. 2.2). В Естонії всі навчальні матеріали вже були в інтернеті, що дало можливість учителям зосередитися на викладанні. За підтримки Національного агентства з освіти Фінляндії фінські школи застосовують гнучкі підходи до викладання. В Угорщині, коли викладання перемістилося в інтернет, уряд спостерігав «надзвичайний динамізм» у школах по всій країні, які за ініціативи знизу-вгору розробляли свої власні рішення (ОЕСР та Гарвардська вища школа освіти, 2020 [9]). Ці позитивні зрушення продемонстрували наявність у школах

інноваційності та спроможності до змін, розвитку яких можна сприяти в майбутньому. У середньостроковій перспективі заклади освіти, їхні керівники та вчителі можуть стати основними розробниками стратегій адаптації глобального освітнього бачення до рівня своїх шкіл, співпрацюючи з іншими та досліджуючи найбільш прийнятні методи, які відповідають потребам учнів / студентів та їхньому власному кадровому потенціалу й готовності.

Сприйняття інновацій є складним процесом, оскільки порушує встановлений розпорядок і виштовхує вчителів і директорів шкіл із зони їхнього комфорту (Сердюков, 2017 [60]). У цьому сенсі криза відіграла трансформаційну роль: незалежно від того, чи школи вдавалися до старомодної кореспонденції чи намагалися відтворити в інтернеті шкільні налаштування за допомогою цифрових інструментів, засвоєні на сьогодні уроки сприяють мобільності та автономності шкіл, які ймовірно, швидко адаптуються (Schleicher, 2020 [61]; Schleicher, 2020 [62]). Оскільки країни аналізують свої заходи реагування на кризу, вони можуть оцінювати можливості своїх шкіл і продовжувати інновації та адаптацію до змін. Стратегічне використання досліджень повинно сприяти аналізу впровадження нових практик викладання та навчання. Визначення й упорядкування найкращих практик сприятиме процесу вдосконалення освітньої системи та надасть інформацію для програми реформ у середньостроковій перспективі.

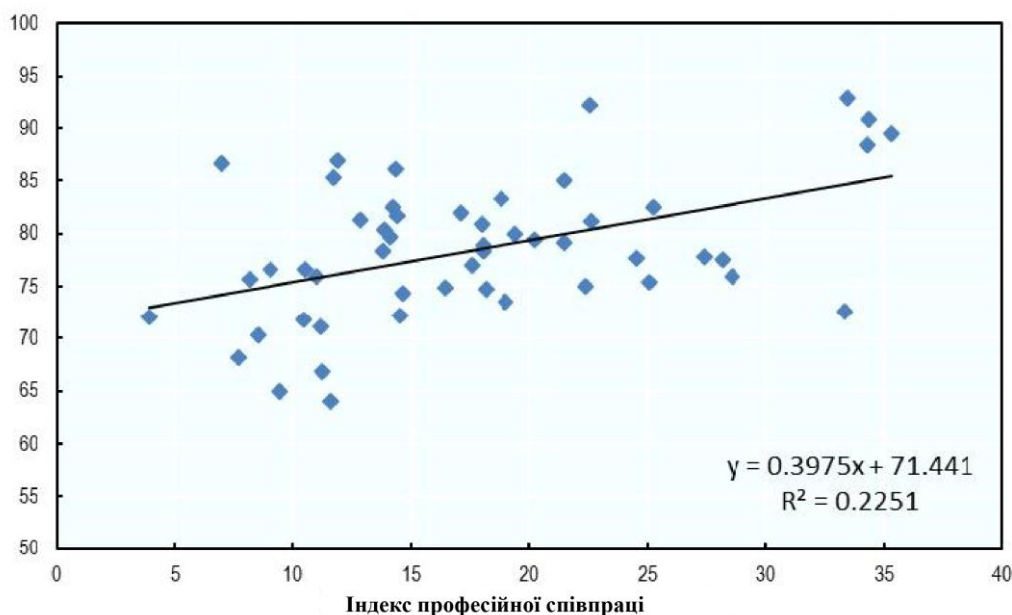
У літературі, присвяченій питанням удосконалення шкіл, високоінноваційні школи пов'язуються з впливом «знизу – вгору». Відчуття учителями самостійності та своєї участі у прийнятті рішень сприяє створенню інноваційного середовища (Geijsel, Slegers and van den Berg, 1999 [63]; Geijsel et al., 2001 [64]). Директори шкіл також можуть активніше сприяти долученню вчителів до процесів прийняття рішень у своїх школах. TALIS показує, що лише 56 % директорів повідомляють, що в їхніх школах учителі є частиною команди управління школою, і лише 42 % директорів повідомляють, що їхні вчителі несуть значну відповідальність за велику частку завдань, пов'язаних зі шкільною політикою, навчальною програмою та навчанням (ОЕСР, 2020 [11]). Іншими словами, існує невикористаний прихований потенціал учительства керувати інноваціями та змінюватися ізсередини.

Організаційна структура закладу освіти також має значення. Країни, де в школах спостерігається більш високий рівень професійної співпраці, також характеризує більш високий рівень інноваційної поведінки (рис. 4.2). Упровадження інноваційних практик змушує вчителів постійно замислюватися над використовуваними ними методами навчання та розглядати можливості поглибити свої знання та розширити погляди (Bakkenes, Vermunt and Wubbels, 2010 [65]), а заклади освіти та їх керівники забезпечують середовище, де вчителі можуть співпрацювати та розробляти власні стратегії (Pont, 2020 [66]). Такі структури, як курси підвищення кваліфікації або професійні навчальні спільноти, характеризує більш високий рівень готовності до змін, прийняття інновацій, самоефективності, що робить такі організації більш придатними до успішної роботи в надзвичайно невизначених середовищах (Harris and Jones, 2010 [67]; Owen, 2014 [68]; Tam, 2014 [69]; Kools and Stoll, 2016 [70]; Kools et al., 2019 [71]).

Довготривалі зміни потребують конкретних умов, «суміші культурних та інституційних змін, відданості тих, хто залучений до програми, та активного й зацікавленого керівництва» (De León, 2013, p. 347 [72]). Освітні системи можуть вийти із цієї кризи за допомогою оновлених упевнених, висококваліфікованих та автономних учителів-професіоналів, які співпрацюють, виконуючи свою роботу. Керівники закладів освіти можуть бути ключовими гравцями у сприянні та формуванні культури змін та інновацій у школах для адаптації до зовнішнього контексту, більш активно залучаючи вчителів та інші зацікавлені сторони до прийняття рішень і переглядаючи організаційні структури своїх закладів на користь більш органічних моделей, здатних швидко

адаптуватися до постійно змінюваного середовища. Ця поява «нової норми» в освіті передує розвитку моделі школи 21 століття (OECD, 2019 [73]).

Рисунок 4.2. Співвідношення інноваційності вчителів і професійної співпраці, TALIS-2018



Примітка: *індекс професійної співпраці* вимірює залучення вчителів до більш глибоких форм співпраці, які передбачають більшу взаємозалежність учителів, включаючи спільне викладання як команда в тому ж класі, надання зворотного зв'язку на основі спостережень у класі, залучення до спільної діяльності в різних класах та вікових групах та участь у спільному професійному навчанні; *індекс інноваційності вчителів* вимірює те, чи прагне більшість учителів у своїй школі розвивати нові ідеї викладання та навчання; чи відкрита більшість учителів у цій школі до змін; чи шукає більшість учителів певної школи нові шляхи вирішення проблем; чи надає більшість учителів певної школи практичну підтримку одне одному для реалізації нових ідей.

Джерело: Author's computation, Table I.2.35 (OECD, 2019[18]) and Table II.4.1 (OECD, 2020[11]).

4.3. Використання адекватних інструментів політики: технології та підготовленість

Інструменти політики стосуються численних дій і стимулів, що використовуються для досягнення бажаних цілей політики. У цьому документі вище вже було висвітлено деякі з них, зокрема серед інших: розроблення відповідного оцінювання та соціальних послуг під час закриття фізичних шкіл; розгляд питання про співпрацю та партнерство для швидкого розширення можливостей країни у відповідь на кризу; забезпечення своєчасного професійного розвитку для адаптації можливостей викладацького складу.

Країни стоять перед критичною проблемою вибору правильних інструментів політики для провадження освітнього процесу в умовах, коли заклади освіти можуть бути закриті, можуть потребувати соціального дистанціювання або гібридних заходів для задоволення потреб у сфері охорони здоров'я. Інтернет-інструменти забезпечують суттєву

універсальність і можливості для взаємодії (OECD, 2020 [17]), але успішність їх використання залежить від здатності вчителів використовувати їх, тому відбір цих інструментів і їх вибір варто обговорити з експертами-практиками (розділ «Дії стейкхолдерів в надзвичайних умовах») та адаптувати до наявних ресурсів (розділ «Які ресурси доступні?»). Для сприяння вивченню інтернет-ресурсів ЮНЕСКО уклала перелік рішень для дистанційного навчання (онлайн-ресурсів), більшість з яких є безкоштовними, щоб допомогти батькам, учителям, школам та адміністраторам шкіл в сприянні навчанню учнів / студентів і наданні соціальної допомоги та забезпеченні взаємодії в періоди закриття закладів освіти (ЮНЕСКО, 2020 [30]). За результатами співпраці Гарвардської вищої школи освіти, Світового банку та організації HundrED ОЕСР також було опубліковано анований перелік ресурсів, щоб допомогти учням / студентам, викладачам і батькам продовжувати навчатися під час кризи (Reimers et al., 2020 [28]). Ці інструменти складаються здебільшого з такого:

- платформи для співпраці, які підтримують відеоспілкування в прямому ефірі: відтворення класних кімнат онлайн та проведення зустрічей педагогічних працівників і батьків;
- електронні системи управління навчанням: програмне забезпечення освітнього середовища, призначене для надання широкого спектру адміністративних і педагогічних послуг, пов'язаних із формальними опціями освіти (наприклад, дані про зарахування, доступ до електронних матеріалів курсу, взаємодія викладачів та учнів / студентів, оцінювання). Іншими термінами, що використовуються для опису таких програм, є «віртуальні навчальні середовища» та «системи управління курсами навчання» (OECD, 2005 [74]).
- масові платформи для відкритих онлайн-курсів: безкоштовні онлайн-курси, розроблені для того, щоб велика кількість людей проходила їх одночасно. Вони заохочують навчатися разом та отримувати сертифікати, а не заліки за академічні курси (OECD, 2013 [75]).
- контент для самостійного навчання: широкий масив ресурсів, де ті, хто навчається, є активними учасниками й розвивають самостійно навчальний процес; ці ресурси включають (але не обмежуються цим) такі: програмні пакети, які мають на меті допомогти учням / студентам практикувати певні навички і які засновані на навчанні за допомогою комп'ютера, що здійснюється через онлайн-ігри, адаптивні системи навчання та сховища навчальних відеороликів (ЮНЕСКО, 2020 [30]).

Огляд літератури про вплив освітніх технологій на результати навчання дає підстави для висновку, що два типи інструментів показують значну перспективу.

З одного боку, навчання за допомогою комп'ютера спрямоване на розвиток конкретних навичок, таких як удосконалення вміння робити математичні обчислення чи розуміти прочитане. Основне, завдяки чому навчання за допомогою комп'ютера може вдосконалити процес навчання, – це персоналізація освіти, іншими словами, цей вид навчання має потенціал для пристосування освітнього змісту до навчальних потреб учня / студента.

З іншого боку, технології можуть забезпечити потужний і водночас економічно ефективний вплив на поведінкові моделі через масштабні кампанії з використанням текстових повідомлень і каналів онлайн-спілкування між закладом освіти та батьками. Цей вплив здебільшого заснований на залученні батьків до процесу навчання своїх дітей – від сприяння формуванню батьками навичок у своїх дітей молодшого віку й до поступового прогресивного заохочення батьків більш активно долучатися до шкільного життя в процесі дорослішання своїх дітей (Escueta et al., 2017 [76]).

Однак цифрові технології також часто пов'язують зі згубним впливом на здоров'я та самопочуття учнів / студентів. У науковій літературі наголошують, серед іншого, на такому: негативний вплив технологій на сон, увагу та навчання; збільшення випадків ожиріння та депресії; небезпека доступу до хибного, невідповідного або небезпечного контенту або сумнівних контактів (Hale and Guan, 2015 [77]; Chassiakos et al., 2016 [78]; Gonski Institute of Education, 2020 [79]). Будь-яка цифрова стратегія повинна враховувати ці потенційні ризики та врівноважувати використання цифрових технологій з видами діяльності без комп'ютера.

Більше того, вибір засобу навчання повинен не лише ставити за мету безперервність освіти, але й зміцнювати почуття приналежності до освітньої спільноти. Уведені заходи дистанціювання послабили школи як громади, що може згубно вплинути на результати учнів / студентів. Насправді, якщо учні / студенти мають сильне відчуття приналежності до спільноти свого закладу освіти, то вони мають більше шансів: уникати ризикованої поведінки, наприклад, уживання наркотиків і насильства (Resnick et al., 1997 [80]); діяти етично та альтруїстично (Battistich et al., 1997 [81]); бути академічно вмотивованими (Solomon et al., 2000 [82]); розвивати соціальні та емоційні компетентності (Schaps, Battistich і Solomon, 2004 [83]).

Завдяки дистанційному навчанню учні / студенти змушені самостійно розвивати внутрішній рушій до дій і керувати власним навчанням. Однак в освітніх системах, де онлайн-курсами просто замінили фізичні курси в школах, є значні небезпеки. Escueta et al. (2017 [76]) показали виразно у своєму огляді літератури, що без певного ступеня викладання віч-на-віч результати навчання можуть бути зменшені. На протипагу цьому змішане освітнє середовище, тобто педагогічний підхід, що поєднує в собі сильні сторони навчання в режимах віч-на-віч та онлайн (Garrison and Vaughan, 2008 [84]), не виявив себе значно менш ефективним, ніж викладання віч-на-віч. Цей змішаний підхід до навчання забезпечує поєднання можливостей соціалізації в класі з технологічно розширеними можливостями активного навчання в онлайн-середовищі (Dziuban, Hartman and Moskal, 2004 [85]). У конкретних умовах така «гібридна модель» отримала визнання завдяки тому, що вона забезпечує більшу гнучкість у часі, розширює можливості взаємодії викладач – учень / студент, посилює участь учнів / студентів у навчальному процесі, знижує вразливість учнів / студентів, що сприяє підвищенню успішності та задоволеності учнів / студентів (Vaughan, 2007 [86]; Vaughan, 2014 [87]). У час, коли майбутнє фізичних шкіл є невизначеним, гібридні моделі навчання пропонують цікаве рішення для забезпечення безперервності освіти, негативно не впливаючи на її якість. Однак обрана цифрова модальність повинна бути підпорядкована чіткому контролю в аспекті її якості, щоб уникнути вищезазначених негативних ефектів.

За таких типів підходів до викладання час навчання може бути переорганізований, оскільки просто замінити навчальні години онлайн-лекціями може бути недостатньо. У дослідженнях пропонується, щоб онлайн-лекції були короткими та сприяли активному навчанню, оскільки обмежена увага та когнітивне перевантаження можуть підірвати процес навчання (Maуer, 2014 [88]). Зі скороченням часу навчання, закладам освіти і їхнім педагогам, можливо, доведеться переглянути навчальну програму та визначити пріоритети щодо певного змістовного наповнення. Це може залежати від рівня самостійності, який надається закладам освіти під час створення та реалізації освітньої програми. Можливо, потрібні будуть централізовані вказівки, що визначають сутнісні речі в освітній програмі, а також підтримка вчителів під час планування ними своїх уроків. Це особливо актуально для централізованих країн, таких як Греція та Туреччина, де вчителі та керівники закладів освіти відповідають за менш ніж 10 % наповнення освітньої програми, на відміну від більш децентралізованих країн, таких як Нідерланди та Нова Зеландія, де обов'язки вчителів і керівників становлять загалом понад 90 % (ОЕСР, 2016 [43]). В Уельсі уряд, наприклад,

побудував свій підхід до освіти під час пандемії з огляду на поточну реформу освітніх програм з її більш широкими можливостями, пов'язаними з автономією закладів освіти. Чотири цілі освітньої програми (розвиток дітей та молоді як «амбітних здібних і таких, що навчатимуться впродовж життя, ініціативних і творчих, поінформованих громадян та здорових і впевнених у собі особистостей») стануть ключовим фактором змішаного підходу до навчання, який Уельс має намір розробити в стислі терміни (OECD, 2020 [39]).

Урешті-решт, надзвичайна ситуація, така, як ця, підвищила усвідомлення необхідності підготовки шкіл та освітніх систем до різних можливих ситуацій, таких як COVID-19. У багатьох частинах світу заклади освіти стикаються з небезпечними факторами навколишнього середовища та мають плани для надзвичайних ситуацій, щоб швидко та ефективно справлятися з потенційними катастрофами (Міжнародна фінансова корпорація, 2010 [89]; UNISDR, 2010 [90]). Ця криза дала зрозуміти, що кожен заклад освіти може отримати користь від циклічного підходу до надзвичайних ситуацій. Це може означати наявність плану реагування на надзвичайні ситуації, щоб в разі потреби мати можливість діяти на відстані та протягом тривалого періоду. Якщо такі ситуації повторяться, то країни можуть розробити стратегію подолання наслідків кризи та, зокрема, визначити та надати додаткову підтримку найуразливішим. У міру того, як фаза надзвичайних ситуацій минає, освітні системи можуть почати відновлюватися та вживати заходів для компенсування негативних наслідків кризи, наприклад, шляхом реалізації таких заходів, як коригування розкладу занять і підтримка учнів / студентів у підготовці до випускних і вступних екзаменів (Kaliore and Shmis, 2020 [91]). Усі сторони, зацікавлені в освіті, можуть потім оцінити вплив кризи на їхні заклади освіти й позашкільля й винести для себе уроки для подальшого вдосконалення, спираючись на трансформаційну роль кризи для планування на майбутнє (рис. 4.3).

Рисунок 4.3. Циклічний підхід до освіти в надзвичайних ситуаціях



Джерело: OECD (2020[92]), “Spotlight 21. Coronavirus: Back To School”, in *Trends Shaping Education*, OECD Publishing, Paris

5. Формування стратегії реалізації освіти в часи COVID-19

Пандемія COVID-19 зумовила вжиття низки заходів у галузі охорони здоров'я в усьому світі, включаючи соціальне дистанціювання та закриття шкіл у переважній більшості випадків, змусивши уряди реорганізувати свої освітні системи для дистанційного забезпечення освіти. Крім небезпеки для здоров'я, пандемія виявила великі ризики, пов'язані з навчанням та добробутом учнів / студентів, а також зі збільшенням нерівності в освіті, якщо реалізація рішень, зокрема й щодо дистанційного навчання, не була пов'язана із заходами, які б забезпечували кожному дитину достатніми ресурсами для навчання в хороших умовах.

Загалом криза – це стрес-тест, який кидає виклик стійкості та справедливості наших освітніх систем. У час, коли люди та заклади освіти є ізольованими, є ризик розриву зв'язків між учнями / студентами й закладами освіти та шкільною спільнотою. Це особливо важливо, коли нешкільні фактори відіграють визначальну роль у результатах навчання. Однак криза може стати можливістю переосмислити освіту та вивчити альтернативні підходи до організації освітнього процесу, що зближують заклади освіти та домогосподарства, що сприяють самостійності учнів / студентів у керуванні власним навчанням і надають додаткову підтримку тим із них, хто перебуває в неблагополучному становищі. Наступні кроки для урядів – це забезпечення якості, справедливості та добробуту в освіті:

- **якість:** мінімізувати перерви в навчанні та забезпечити учням / студентам можливість закінчити навчання з необхідним рівнем компетентностей;
- **справедливість:** гарантувати, щоб усі учні / студенти з однієї групи мали однакові можливості для навчання, а також, щоб ті учні / студенти, які постраждали від кризи, закінчували заклади освіти з тим же рівнем компетентностей, що і їхні ровесники з груп, які не постраждали.
- **добробут:** забезпечити не тільки фізичне та психічне здоров'я учнів / студентів, але й розвиток їхніх соціально-емоційних навичок, забезпечуючи збереження спільноти закладу освіти та зв'язок між однолітками та педагогами.

З розвитком пандемії країни приймають різні стратегії відновлення роботи закладів освіти у короткостроковій перспективі. Деякі країни відкривають їх для конкретних груп дітей, конкретних рівнів, у конкретні дні тижня або організують ротаційні розклади для відвідування учнями / студентами занять по черзі. Інші країни вже повністю відновили роботу закладів освіти або вирішили перенести їх відкриття до вересня (NCEE, 2020 [93]). Оскільки епідеміологи попереджають, що епідемія може не закінчитися до 2021 року (CIDRAP, 2020 [94]; Xu and Li, 2020 [95]), освітні управлінці активно зайняті розробленням коротко- та середньострокових стратегій забезпечення освіти в цьому своєрідному контексті. Країнам необхідно розглянути можливість підготовки різних сценаріїв надання освіти або варіантів реагування на потенційні напрями розвитку ситуації з COVID-19, що позначатимуться на ситуації з відкриттям закладів освіти. В основі успішності цих заходів лежить спроможність закладів освіти й систем освіти загалом упроваджувати ці зміни в невизначених умовах та в стислі терміни.

Отже, розроблення стратегій імплементації, тобто того, як ці заходи можуть бути реалізовані, значною мірою визначить результати цих відповідей освітньої політики на кризу. У звичайний час процес імплементації настільки ж важливий, як і саме розроблення цього процесу. Під час розроблення потрібно, щоб політичні заходи враховували ширший контекст та участь зацікавлених в освіті сторін та були оформлені в цілісну стратегію

імплементатії, яка детально визначає дії, що можуть бути реалізовані. У часи ж COVID-19 важливі передусім стратегії реалізації, оскільки вони можуть забезпечити необхідний механізм для швидких, нехаотичних і послідовних дій учнів / студентів, їхніх сімей, педагогів і закладів освіти.

Вставка 5.1. Стратегія імплементатії освітньої політики

Стратегія імплементатії стосується дій, які йдуть після рішення про розроблення політики, щоб вона стала реальністю. Хоча сама політика може бути визначена в документі чи заяві та давати всебічне бачення (візію), стратегія її виконання повинна бути орієнтована на дії й бути достатньо гнучкою для оновлення та адаптації відповідно до досягнутого прогресу та можливих проблем, які можуть виникнути в ході реалізації заходів.

Узгоджена стратегія імплементатії є ключовою для забезпечення чіткості в завданнях, обов'язках і строках, необхідних для просування вперед і досягнення успіху у відповідній політиці. Формування освітньої політики часто є складним процесом, адже відповідальність поширюється на різні рівні управління, залучається велика кількість зацікавлених сторін і часто потрібен час, щоб відповідні заходи були узгоджені з іншими сферами державної політики. Широке інформування про стратегію імплементатії забезпечує її зрозумілість для всіх, хто дотичний до відповідної політики, передусім зрозумілість кількох центральних елементів: якими є цілі; що потрібно зробити та як саме можуть бути залучені різні люди для досягнення відповідних цілей, які саме дані потрібні, які можуть допомогти простежити прогрес у напрямі досягнення цілей; якими мають бути строки та масштаби дій, які необхідно вжити.

Джерело: Viennet and Pont (2017[10]), “Education policy implementation: A literature review and proposed framework”, *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris.

5.1. Початкові відповіді на кризу були реалізовані швидко

Коли розпочалася криза, більшість країн удалася до закриття шкіл і перейшли на дистанційне навчання, щоб забезпечити безперервність освіти. Багато із цих заходів були розпочаті та реалізовані в надзвичайних ситуаціях, у стислі строки, у кращому разі за підсумками нетривалих консультацій, а іноді й в умовах відсутності доказів про їхній вплив на освіту. За короткий проміжок часу системи освіти та школи знайшли різні підходи до реагування на кризу і швидко почали реалізовувати ці підходи. Безперервність освіти спиралася, з одного боку, на наявність низки технічних рішень щодо забезпечення дистанційного навчання, а з іншого, – на постійне та всебічне спілкування керівників закладів освіти і вчителів зі своїми учнями / студентами та спільнотою закладу освіти загалом, а також на співпрацю та консультації керівників освіти з експертами в галузі охорони здоров'я, які визначали дії чи надавали рекомендації та вказівки на національному рівні.

У недавньому опитуванні в 54 країнах респонденти висловили свою думку щодо впроваджені стратегії безперервної освіти. Загалом майже трое із чотирьох респондентів вважають стратегію безперервної освіти добре спланованою та такою, що має якийсь

механізм координації. Однак один із двох респондентів указав, що було багато імпровізацій, що означає, що логіка імплементатії, можливо, не була чітко викладена. Також було з'ясовано, що в цих умовах учителям було надано багато свободи для виконання освітньої програми, оскільки майже троє із чотирьох респондентів заявили, що стратегія розроблялася колегіально, зокрема із залученням учителів (Reimers and Schleicher, 2020 [8]).

Загалом варто зазначити, що якщо двоє з п'яти респондентів повідомили, що учні / студенти навчалися, але менше, ніж якби вони навчалися в школі, то третина респондентів зазначила, що, на їхню думку, неможливо оцінити те, наскільки ефективними були реалізовані стратегії безперервної освіти (Reimers and Schleicher, 2020 [8]). Однак попередній аналіз, проведений у згаданій роботі, дає можливість взяти деякі уроки для наступних кроків:

- Поки країни домагалися безперервності освіти, покладаючись на технології для впровадження дистанційного навчання з використанням різних засобів (ІТ, телебачення, радіо та ін.), закриття шкіл пролило світло на нерівність, пов'язану з доступом до освіти, та на нерівність, пов'язану з добробутом учнів / студентів в умовах відсутності соціальної взаємодії та соціальних послуг, що надаються в закладах освіти.
- Через надзвичайну ситуацію було мало часу для розроблення цілісно узгоджених заходів стосовно учнів / студентів і шкіл. Наприклад, не було чіткості в тому, як проводити зовнішнє оцінювання; припинення надання соціальної допомоги та харчування під час кризи залишало учнів / студентів, сім'ї та школи в стані сильної невизначеності.
- Незважаючи на часові обмеження, деяким країнам удалося залучити зацікавлені сторони до формування політик завдяки різним моделям залучення. У таких країнах прийняття рішень на основі доказів швидше узгоджує стратегію освіти з ефективним потенціалом і наявними ресурсами, щоб заклади освіти могли реагувати на кризу у вигляді дистанційного навчання.
- У всіх країнах ОЕСР безперервність освіти значною мірою покладається на керівників закладів освіти і вчителів, чий внесок у пошук рішень за допомогою віртуальних засобів для продовження викладання та спілкування зі своїми учнями / студентами набув важливого значення.
- Оскільки рішення про певні дії приймалися із сьогодні на завтра, на основі інформації про епідеміологічну ситуацію, це, можливо, призвело до того, що заклади освіти та учні / студенти не мали чіткої картини чи чітких часових орієнтирів щодо свого просування або ж мали занадто багато очікувань. Це була імпровізація, зі своєчасними діями для швидких змін, зрозумілих з огляду на характер ситуації. Виявилось, що необхідні далекоглядні стратегії для забезпечення закладів освіти інструментами та спроможністю орієнтуватися в невизначених умовах.

5.2. Розгляд питань формування освітньої стратегії імплементатії на наступних етапах COVID-19

Коли ми переходимо до наступних етапів пандемії, уроки, отримані на цьому першому етапі, можуть прокласти шлях до більш стратегічних процесів реалізації освіти для фізичного відкриття закладів освіти і навіть далі. У періоди надзвичайних ситуацій, коли обмеження ресурсів, потужностей і часу є неунікними, а докази того, що саме може працювати, є обмеженими, наявність рамки імплементатії заходів може заощадити час,

зусилля та привести до кращих результатів. Уряди можуть подивитися на свої наступні кроки через рамковий документ щодо ефективної імплементації освітньої політики, щоб структурувати свою реакцію на пандемію (Viennet and Pont, 2017 [10]). Пов'язавши розроблення політики, яка забезпечує глобальне бачення, інструменти та надає закладам освіти самостійність щодо їхніх підходів до викладання, зі своєчасним залученням зацікавлених сторін, які надаватимуть дані для прийняття рішень, та урахуванням ключових контекстуальних факторів, таких як наявні ресурси та додаткові політики, необхідні для узгодженості заходів щодо закладів освіти та учнів / студентів, країни можуть формувати дієву стратегію імплементації, яка буде успішною для здійснення ефективних змін.

Але водночас важливо зазначити, що, незважаючи на глобальний характер пандемії, єдиної стратегії імплементації освітніх заходів для подолання кризи не існує. Ось чому в цьому розділі на основі аналізу практик різних країн і доказів / матеріалів, представлених у цій роботі, запропоновано набір загальних рекомендацій і засадничих питань, які мають бути адаптовані кожною країною зокрема для ефективного реагування освітньої політики під час наступних фаз пандемії COVID-19. Викладені далі позиції можуть прислужитися розробникам освітньої політики щонайменше двома способами. По-перше, вони можуть допомогти розробникам політики оцінити ті надзвичайні заходи, які були вжиті для подолання кризи на її початках. По-друге, вони можуть стати в пригоді для розроблення середньострокових стратегій з урахуванням того, як швидко та ефективно адаптуватися до розвитку пандемії, а в більш широкому плані – як створити стійкість наших шкільних (освітніх) систем до потенційних майбутніх надзвичайних ситуацій в освіті.

5.2.1. Рекомендація 1: Визначте ключові контекстні фактори, що мають стосунок до кризи

Після закриття закладів освіти перехід на дистанційне навчання не відбувався у вакуумі, а був надзвичайно залежним від контексту – наявних технологій, ресурсів і можливостей. Крім того, політики щодо навчання учнів / студентів, такі як практики формування оцінювання, зміст освітніх програм, випускні та вступні іспити, потребували вирівнювання. Країни також досліджували альтернативні способи надання соціальних послуг, що традиційно пропонуються в закладах освіти учням / студентам, які перебувають у поганих соціально-економічних умовах.

Щоб відповідь освітньої політики на кризу була здійсненою й могла бути швидко реалізована, її розроблення має спиратися на безпосередньо наявні ресурси, хоча може також вибудовуватися на наявних інституціях для розширення масштабу надзвичайних заходів. Послідовність політики щодо закладів освіти та учнів / студентів необхідна для того, щоб цією політикою охоплювалися всі освітні аспекти закладів освіти, які постраждали від кризи. Формуючи наступні кроки відповіді освіти на кризу COVID-19, країни можуть урахувати такі контекстні аспекти у своїй стратегії:

- **Дія 1.1. Оцініть ресурси, необхідні для переходу на дистанційне або гібридне навчання** (наприклад, за допомогою національного широкосмугового зв'язку, онлайн-платформ для навчання, доступу учнів / студентів до пристроїв удома), і доступність цих ресурсів для всіх закладів освіти, працівників освіти та сімей. Визначте ту популяцію (учнів / студентів), якій загрожує незалученість до закладу освіти або яка має обмежений досвід навчання через обмежений доступ до ресурсів, та визначте фінансову, матеріально-технічну та іншу необхідну для їхнього добробуту підтримку.

- **Дія 1.2. Розширте співпрацю з потенційними партнерами.** Заохочуйте заклади освіти співпрацювати з наявними інституціями, мережами, національними педагогічними центрами, університетами, інституціями державно-приватного партнерства чи іншими суб'єктами для об'єднання ресурсів, обміну найкращими практиками та для розширення можливостей реагування з метою покращення надання освіти в нових умовах та для підтримання контактів з учнями / студентами та зі спільнотою закладу освіти.
- **Дія 1.3. Урахуйте політики щодо охорони здоров'я, добробуту та оцінювання.** Санітарні правила та критерії захисту спільнот закладу освіти можуть допомогти сім'ям, працівникам та учням / студентам адаптуватися до заходів щодо реагування на пандемію. У системах освіти, де заклади освіти надають харчування та соціальні послуги (наприклад, підтримка психічного здоров'я чи консультування), дослідіть альтернативні шляхи їх надання. Ціла низка практик, такі як семестрові або річні іспити, формувальне оцінювання, щоб стежити за прогресом учнів / студентів, та інші процеси оцінювання в закладі освіти чи системі можуть бути переглянуті, щоб відповідати цілям освітніх заходів.

5.2.2. Рекомендація 2: Розгляньте всі зацікавлені сторони як основних рушіїв змін

Криза показала, що в умовах швидкого перебігу подій успіх залежить від здатності швидко реагувати на виклики відповідно до керівних рамок, що визначають політичні орієнтири та критерії. Це потребує чіткого визначення ролей зацікавлених сторін у галузі освіти на кожному рівні системи та різних варіантів координування взаємодії цих сторін. Деякі країни досягли успіху в залученні зацікавлених сторін до розроблення рішень і визначення ролей або шляхом започаткування процесу консультацій, або шляхом створення окремої групи з управління кризовими ситуаціями для координації заходів реагування освіти на кризу. Такі групи можуть включати представників зацікавлених сторін з різних освітніх та медичних питань, щоб надавати інформацію для формування політики, заснованої на фактах / доказах. У складних умовах такі консультації із зацікавленими в освіті сторонами мають важливе значення для здійснення змін, оскільки фахівці-практики мають уявлення про те, що можна зробити на місцях, і можуть брати на себе відповідальність за те, щоб відповідні заходи були реалізовані на місцевому рівні та по закладах освіти.

Під час формування відповіді освіти на різний розвиток ситуації з COVID-19 потенційна нестача інформації про наступні кроки щодо освіти та закладів освіти або про очікувані ролі й обов'язки різних зацікавлених сторін може породжувати високий рівень невизначеності та тривоги й руйнувати довіру. Розподіл відповідальності з погляду розроблення та реалізації політики шляхом залучення зацікавлених сторін до формування широко підтримуваної відповіді освіти на кризу може це компенсувати. Однак через стислість строків цей процес, можливо, спочатку потрібно обмежити та зорієнтувати його на ключових учасників як оптимальний компроміс між замученістю сторін та реактивністю. Після того, як освітній процес запущено, зворотний зв'язок може підтримувати визначені напрями роботи або зумовлювати перегляд стратегії. Щоб відповідь була найбільш ефективною, стратегія освіти повинна:

- **Дія 2.1. Будувати відповіді освіти спільно з ключовими зацікавленими сторонами,** щоб забезпечити широку підтримку політики. Оскільки успіх учнів / студентів критично залежить від підтримки ними тісних стосунків із педагогічними працівниками їхніх закладів освіти, важливо, щоб педагогічні

працівники підтримували цю політику. Процеси консультацій із ключовими представниками, такими як профспілки, керівники закладів освіти, батьківські асоціації, фахівці з питань освіти та охорони здоров'я, сприяють формуванню рішення, адаптованого до реальності зацікавлених сторін. Для цього можуть бути застосовані такі підходи, як створення консультативних комітетів або робочих груп, використання опитувань для швидкого збору інформації.

- **Дія 2.2. Зосередити відповідальність різних зацікавлених сторін на підтримці надання освіти.** Це означає, що керівники закладів освіти мають формувати підхід до надання освіти та інформувати свою громаду, ініціювати та сприяти сталому залученню батьків, а вчителі – узгоджувати свою роботу із сценаріями, обраними для виконання освітніх програм, включаючи гібридні моделі, та постійно охоплювати увагою всіх своїх учнів / студентів і контролювати їхній прогрес. Місцеві органи освіти можуть також надати додаткову підтримку найуразливішими закладам освіти та учням / студентам. На центральному рівні уряд може розробляти рекомендації з охорони здоров'я, безпеки та освіти.
- **Дія 2.3. Залучити наявні інструменти для підтримки спілкування між зацікавленими сторонами в громадах закладів освіти та в межах усєї системи,** для підтримування контактів, розвитку довіри та компенсування обмежень, накладених на фізичну взаємодію. Це можна зробити на національному рівні, а також на рівні школи за допомогою наявних комунікаційних платформ (застосунки, шкільний портал, інформаційні бюлетені тощо).
- **Дія 2.4. Адаптувати наявні шляхи зворотного зв'язку для збору інформації.** Країни можуть використовувати опитування чи інші форми збирання даних для налагодження якісного зворотного зв'язку щодо прогресу викладання та навчання, викликів / проблем і рішень. Ці джерела дають змогу постійно підтримувати політику реагування на кризу в активному стані відповідно до відгуків зацікавлених сторін й водночас сприяти залученню зацікавлених сторін до співпраці.

5.2.3. Рекомендація 3: Розробіть освітню політику на основі інформації про вплив кризи на освіту так, щоб ця політика відповідала потребам закладів освіти

За даними Viennet and Pont (2017 [10]), розроблення розумної політики базується на формуванні бачення з метою керування стратегією з урахуванням контекстних факторів і бачень зацікавлених сторін. Коли країни ОЕСР розробляли свою політику безперервної освіти після закриття закладів освіти, вони повинні були обрати відповідні інструменти політики з огляду на ситуацію, ресурси та обмеження можливостей.

На ранніх стадіях пандемії бачення, що спрямовує політику реагування, можливо, не було чітко сформульоване в деяких країнах, натомість заклади освіти та вчителі показали свою автономію для забезпечення швидкого переходу на дистанційне навчання за допомогою синхронного навчання через онлайн-класи або асинхронного навчання, що спирається на контент для самостійного навчання, теле- або радіопередачі. З плином часу уряди та заклади освіти можуть скористатися цим досвідом, щоб удосконалити свої підходи до впровадження дистанційного навчання, і розглянути наведене нижче, щоб удосконалити дизайн своєї реакції на кризу.

- **Дія 3.1. Розробити бачення (візію), що керуватиме політикою реагування,** яке визнає кризу та її наслідки й по-новому осмислює національну відданість основним освітнім принципам і безпеці. Бачення не повинно звужуватися до

простого забезпечення освітою, воно також має включати справедливість і добробут, нагадуючи про цілісну роль освіти.

- **Дія 3.2. Обрати адекватні режими надання освіти** на основі оцінки ресурсів і врахування відгуків зацікавлених сторін. Такі засоби повинні не лише підтримувати навчання, але й зміцнювати почуття приналежності до навчальної спільноти. Різні режими навчання, такі як скорочення часу в класі, ротація учнів / студентів або використання онлайн-інструментів навчання, можуть запропонувати велику варіативність і мають потенціал для взаємодії. Необхідно збалансувати використання цифрових пристроїв із видами діяльності, що не пов'язані з використанням екрана, щоб підтримувати увагу учнів / студентів та мінімізувати можливі згубні наслідки для здоров'я. У місцевостях, де бракує ІТ-інфраструктури, має бути застосовано більше традиційних навчальних практик, таких як використання телевізора або радіо як засобу масової інформації або друк робочих буклетів. З урахуванням непостійного характеру надання освіти (нові умови навчання, скорочення часу на навчання), варто переорганізувати навчальну програму, визначивши, якому контенту віддати пріоритет під час надзвичайних ситуацій.
- **Дія 3.3. Забезпечити своєчасний професійний розвиток учителів і батьків**, щоб вони могли підтримати учнів / студентів під час навчання. Відповідно до контексту та наявної інфраструктури, це можуть зробити традиційні педагогічні центри, що здійснюють онлайн-навчання, професійні мережі, що обмінюються найкращими практиками, інтернет-платформи, які підтримують експертів, практиків та батьків, масові освітні онлайн-курси.
- **Дія 3.4. Розширити можливості закладів освіти у забезпеченні викладання**, спираючись на досвід кризи COVID-19, щоб трансформувати заклади освіти. Сприяти організаційним структурам закладів освіти, які поглиблюють знання вчителів у галузі педагогічної проблематики та управління школою. Такі структури, як навчальні організації або професійні освітні спільноти, характеризуються більш високим рівнем готовності до змін, самоефективністю та здатністю сприймати інновації, що робить такі організації більш життєздатними в умовах дуже невизначеного середовища. Сприяти розробці освітніх моделей, що підвищують сильні сторони режимів навчання віч-на-віч та онлайн-навчання, підвищують гнучкість, а також можливості взаємодії вчителя та учня / студента.

5.2.4. Рекомендація 4: Сформуйте чітку та узгоджену стратегію реалізації

Об'єднання різних вимірів в єдину стратегію імплементації робить їх доступними. Стратегії, прийняті країнами ОЕСР після закриття закладів освіти для забезпечення безперервності освіти, були зумовлені стислими строками та сформульовані відповідно до прогресування пандемії COVID-19. Деякі стратегії були спільно розроблені із зацікавленими сторонами й спиралися на уявлення експертів-практиків, натомість інші були стратегіями *ad hoc*, тобто спрямовані на розв'язання конкретних проблем в умовах відсутності інформації та знань про пандемію, а іноді стратегії виявлялися фрагментарними, залишаючи деякі аспекти освіти не покритими.

Зараз країни роблять крок назад, оскільки вони розглядають наступні кроки на шляху до розроблення освітніх стратегій. Опитування, анкети та інші засоби зворотного зв'язку були використані й надалі використовуються для збору інформації про практики та їхню успішність на різних рівнях системи. Ці знання повинні стати підсонням для розробників освітньої політики та керівників в усіх системах для формування наступних

стратегій з метою подолання пандемії. Уроки, отримані з міжнародних практик, свідчать, що для отримання ефективних змін в освіті країни повинні:

- **Дія 4.1. Сформуванню стратегію імплементації**, об'єднавши різні актуальні виміри. Сюди входить таке: національне бачення освіти, уточнення ролі, яку відіграватимуть різні зацікавлені сторони під час наступних кроків, наявні ресурси, скоригований навчальний план, оновлені методи оцінювання, включаючи значущі іспити на перехідних етапах освіти, та окремі інструменти політики для досягнення цих цілей.
- **Дія 4.2. Створити комунікаційну стратегію, яка може охопити різні аудиторії**. Розпочати комунікаційні та партнерські кампанії для обговорення проблем і прогресу, обміну гарними практиками. Для цього варто використовувати адаптовану мову та перекладені матеріали, якщо це необхідно. Це можна зробити на основі доступних засобів масової інформації (наприклад, вебсайтів, інформаційних бюлетенів, телевізійних новин, радіоінтерв'ю, публікацій у Facebook та Twitter) для забезпечення широкого висвітлення.
- **Дія 4.3. Контролювати імплементацію стратегії, щоб побачити прогрес й уникнути можливих підводних каменів**. Це може бути здійснено шляхом розроблення методів моніторингу, які забезпечують систематичний зворотний зв'язок щодо прогресу в реалізації освітніх заходів. Це допоможе визначити та, за необхідності, скорегувати стратегію з погляду розробки політики, строків, ресурсів, ролей та обов'язків. Це також дозволило б усвідомити прогрес, досягнутий задля вчителів та учнів / студентів, а також підходи до підтримки учнів / студентів із групи ризику та закладів освіти, які цього потребують.

Вставка 5.2. Керівні питання щодо узгодженої стратегії імплементації

Визначте контекстні фактори, які мають значення

- Які технології є доступними та здійсненими для того, щоб вчителі та учні / студенти могли розпочати дистанційне чи гібридне навчання? Які ініціативи необхідні для підтримки груп учнів / студентів із додатковими ризиками та потребами?
- Яку допомогу та соціальну підтримку необхідно зберігати, щоб допомогти громадам та особам через стратегії безперервної школи (наприклад, харчування, охорона здоров'я та підтримка психічного здоров'я)?
- Які заходи щодо охорони здоров'я та добробуту повинні бути вжиті для забезпечення добробуту учнів / студентів, батьків і працівників закладів освіти?
- Які є пріоритети та найбільш відповідні практики для оцінювання учнів / студентів? Чи варто зберігати, змінювати чи відкладати випускні та вступні іспити?

Розгляньте зацікавлені сторони як рушій змін

- Хто є ключовими учасниками кризи, які їхні ролі та обов'язки та як їх залучати до формування політики реагування на кризу?

- Якими саме є конкретні очікування від керівників закладів освіти, учителів, батьків та учнів / студентів і яким є найефективніший спосіб підтримати їх у своїй ролі? Що можуть зробити розробники політики для підтримки закладів освіти і навчання учнів / студентів?
- Які наявні інструменти моніторингу на локальному (закладу освіти), місцевому та системному рівні можуть збирати інформацію та допомагати реалізувати політику? Чи потрібні додаткові інструменти, такі як опитування / дослідження і чи можна їх швидко впровадити?

Сформуйте освітню політику на основі інформації про вплив кризи на освіту, щоб ця політика відповідала потребам закладів освіти

- Чи виробила країна глобальне бачення із чіткими пріоритетами для освіти щодо наступних кроків і далі, ураховуючи нинішню кризу, її наслідки для продуктивності та справедливості в освіті?
- Які інструменти для навчання учнів / студентів є найбільш придатними та доступними у випадку різних сценаріїв розвитку епідемії COVID-19? Яка частина освітнього процесу може відбуватися онлайн, яка в ротаційних класних кімнатах, через телебачення або радіотрансляцію, а також через фізичні книги та робочі зошити?
- Яких компетентностей повинні швидко набути вчителі та керівники закладів освіти для координації нових засобів забезпечення виконання освітніх програм?

Сформуйте чітку та цілісну стратегію імплементації для забезпечення освіти під час COVID-19

- Чи всі ці елементи сформовані в цілісну стратегію імплементації, яка чітко визначає ролі та обов'язки, деталізує інструменти політики, забезпечує узгодженість політики щодо закладів освіти й учнів / студентів і встановлює чіткі часові рамки для того, щоб політика ефективно реалізувалася на місцях?
- Які канали комунікації є найбільш придатними для доступу до кожної цільової аудиторії (включаючи учнів / студентів, батьків, учителів, експертів, представників місцевої влади)? Про що може бути повідомлено однозначно (наприклад, опубліковано в офіційних керівних документах), про що необхідно повідомляти обережно; і як подавати оновлення інформації, не переважувати аудиторію?

Список літератури

- Académie de Paris, France (2020), *CARDIE*, https://www.acparis.fr/portail/jcms/p2_2017054/en-direct-des-etablissements-partageons-nos-pratiques. [37]
- Andrews, M. (2020), *Public Leadership Through Crisis: Good communication ideas you might consider*, Building State Capability, Center for International Development, Harvard University, <https://buildingstatecapability.com/2020/03/17/public-leadership-throughcrisis-5-good-communication-ideas/>. [48]
- Bakkenes, I., J. Vermunt and T. Wubbels (2010), “Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers”, *Learning and Instruction*, Vol. 20/6, pp. 533-548, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>. [65]
- Battistich, V. et al. (1997), “Caring school communities”, *Educational Psychologist*, Vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1. [81]
- Brown, S. et al. (2015), “Employee trust and workplace performance”, *Journal of Economic Behavior & Organization*, Vol. 116, pp. 361-378, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2015.05.001>. [44]
- Chassiakos, Y. et al. (2016), “Children and Adolescents and Digital Media”, *Pediatrics*, Vol. 138/5, p. e20162593, <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2016-2593>. [78]
- Choi, S. (2020), “Online school year and planning for school reopening”, in *COVID-19 Education Response Webinar*, UNESCO, <https://unesco.sharepoint.com/sites/Education/Shared%20Documents/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FEducation%2FShared%20Documents%2FCOVID%2D19%20crisis%2FCovid%2D19%20ED%20webinars%2F2020%5F04%5F25%20%2D%20Webinar6%20%2D%20Back%20to%20school%20%2D%20Prepa>. [15]
- CIDRAP (2020), *COVID-19: The CIDRAP Viewpoint*, https://www.cidrap.umn.edu/sites/default/files/public/downloads/cidrap-covid19-viewpoint-part1_0.pdf. [94]
- Cooper, H. et al. (1996), “The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review”, *Review of Educational Research*, Vol. 66/3, pp. 227-268, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066003227>. [3]
- De León, L. (2013), “Managing technological innovation and issues of licensing in higher education”, in Ran, B. (ed.), *The Dark Side of Technological Innovation*, Information Age Publishing, Charlotte. [72]
- Department for Education, United Kingdom (2020), *Coronavirus (COVID-19): free school meals guidance for schools*, <https://www.gov.uk/government/publications/covid-19-free-schoolmeals-guidance/covid-19-free-school-meals-guidance-for-schools>. [26]
- Department of Education and Skills, Ireland (2020), *Guidance on Continuity of Schooling, For primary and post-primary schools*, <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/guidance-on-continuity-of-schooling.pdf>. [41]
- Department of Education, Kentucky, USA (2020), *Education Continuation Task Force*, <https://education.ky.gov/CommOfEd/adv/Pages/Continuing-Education-Task-Force.aspx>. [40]
- Directorate for Education and Training, Norway (2020), *School - information about the coronasituation*, <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-ogberedskap/informasjon-om-koronaviruset/skole-korona/>. [49]
- Downey, D., P. von Hippel and B. Broh (2004), “Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year”, *American Sociological Review*, Vol. 69/5, pp. 613-635, <http://dx.doi.org/10.1177/000312240406900501>. [4]
- Dziuban, C., J. Hartman and P. Moskal (2004), *Blended Learning*, Educause Center for Research Learning, Research Bulletin, 2004(7). [85]
- Education Wales (2020), *The decision framework for the next phase of education and childcare: considerations, planning and challenges*. [42]
- Escueta, M. et al. (2017), *Education Technology: An Evidence-Based Review*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w23744>. [76]

- FAO (2019), *School Food and Nutrition Framework*, Rome. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO, <http://www.fao.org/3/ca4091en/ca4091en.pdf>. [25]
- Finalsite (2020), *Coronavirus Communication Strategies for Schools*, https://www.finalsite.com/resources/coronavirus-communication-strategies-forschools?tag_id=2025. [55]
- Garrison, D. and N. Vaughan (2008), *Blended Learning in Higher Education Framework, Principles, and Guidelines*, San Francisco, CA Jossey-Bass. [84]
- Geijsel, F., P. Slegers and R. van den Berg (1999), “Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 37/4, pp. 309-328, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239910285561>. [63]
- Geijsel, F. et al. (2001), “Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers’ Perspectives”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/1, pp. 130-166, <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969262>. [64]
- Gonski Institute for Education (2020), *Growing Up Digital Australia: Phase 1 technical report.*, UNSW, Sydney., <https://www.gie.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/UNSW%20GIE%20GUD%20Phase%201%20Technical%20Report%20MAR20%20v2.pdf>. [79]
- Gromada, A. and C. Shewbridge (2016), “Student Learning Time: A Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 127, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqgkj-en>. [6]
- Hale, L. and S. Guan (2015), “Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review”, *Sleep Medicine Reviews*, Vol. 21, pp. 50-58, <http://dx.doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>. [77]
- Harris, A. and M. Jones (2010), “Professional learning communities and system improvement”, *Improving Schools*, Vol. 13/2, pp. 172-181, <http://dx.doi.org/10.1177/1365480210376487>. [67]
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.*, NY: Routledge. [29]
- Herold, B. (2020), “The Disparities in Remote Learning Under Coronavirus”, *Education Week*, <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/04/10/the-disparities-in-remote-learning-undercoronavirus.html>. [45]
- International Finance Corporation (2010), *Disaster and Emergency Preparedness : Guidance for Schools.*, World Bank, Washington, DC., <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17669>. [89]
- International Publishers Association (2020), *Publishers Without Borders*, <https://www.internationalpublishers.org/covid-19-reaction/168-covid-19/966-publishersact-amid-covid19-pandemic>. [16]
- Jenavs, E. and J. Strods (2020), *Managing a school system through shutdown: lessons for school leaders*, Edurio, Ministry of Education and Science, Latvia, <https://home.edurio.com/report-shutdown-lessons>. [46]
- Kaliope, A. and T. Shmis (2020), *Managing the impact of COVID-19 on education systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery*, Worldbank Blogs, <https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing>. [91]
- Kools, M. et al. (2019), “The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales”, *Eur J Educ.*, Vol. 54, <https://doi.org/10.1111/ejed.12355>. [71]
- Kools, M. and L. Stoll (2016), “What Makes a School a Learning Organisation?”, *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>. [70]
- Learning Innovation (2020), *Future Classroom Project*, https://www.learninginnovation.go.jp/covid_19/. [14]
- Lieberman, J., V. Levin and D. Luna-Bazalduan (2020), “Are students still learning during COVID-19? Formative assessment can provide the answer”, *Worldbank Blogs*, <https://blogs.worldbank.org/education/are-students-still-learning-during-covid-19-formative-assessment-can-provide-answer>. [31]
- Maríñez-Lora, A. and S. Quintana (2010), “Summer Learning Loss”, in *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_415. [5]
- Mayer, R. (ed.) (2014), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139547369>. [88]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, France (2020), *Circulaire du 13 mars 2020*, <https://www.education.gouv.fr/media/52017/download>. [52]

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, France (2020), *Questions – réponses sur les examens nationaux*, https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-04/questions-r-ponses-sur-les-examens-nationaux---session-2020-66513_3.pdf. [33]
- Ministry of Education and Culture, Finland (2020), *The impact of coronavirus on education and culture*, <https://minedu.fi/en/the-impact-of-coronavirus-on-education-and-culture>. [56]
- Ministry of Education and Research, Estonia (2020), *Spread of COVID-19: recommendations for educational institutions, parents, students*, <https://www.hm.ee/en/spread-covid-19-recommendations-educational-institutions>. [50]
- Ministry of Education and Science, Latvia (2020), *Learn at home diary*, <https://izm.gov.lv/lv/aktualitates/3983-maciesmajas-dienagramata-1-diena>. [53]
- Ministry of Education, Iceland (2020), *Education in Iceland, during COVID-19 pandemic*. [38]
- Ministry of Education, Korea (2020), *Press Release, All Schools Postpone the New School Year*, <http://english.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=265&boardSeq=80295&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0301&opType=N>. [57]
- Ministry of Education, New Zealand (2020), *Learning from home, Advice for teachers*, <https://learningfromhome.govt.nz/distance-learning/advice-for-teachers>. [47]
- Ministry of Education, New Zealand (2020), *Learning from home, Voices from schools*, <https://learningfromhome.govt.nz/updates/voices-schools-7-april-2020>. [54]
- Ministry of Education, Russian Federation (2020), *Guidelines for the implementation of educational programs of primary general, basic general, secondary general education, educational programs of secondary vocational education and additional general educational programs*, <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/>. [51]
- National Co-ordinating Centre for Public Engagement (2018), *School-University Partnerships: Lessons from the RCUK-funded School-University Partnerships Initiative*, https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/nccpe_supi_lessons.pdf. [19]
- NCEE (2020), *Top Performers' Plans To Reopen Schools: Key Trends*, <http://ncee.org/2020/05/top-performers-plans-to-reopen-schools-key-trends/>. [93]
- OECD (2020), *Education Responses To Covid-19: Embracing Digital Learning And Online Collaboration*, https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_120_120544-8ksud7oaj2.pdf. [17]
- OECD (2020), *OECD Implementing Education Policy: Annual Country Representatives Peer Learning Event*. [39]
- OECD (2020), "Spotlight 21. Coronavirus: Back To School", in *Trends Shaping Education*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/education/eri/Spotlight-21-Coronavirus-specialedition-Back-to-school.pdf>. [92]
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>. [11]
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. [20]
- OECD (2019), "A Series of Concept Notes", in *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. [73]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [12]
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [18]
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). [21]
- OECD (2017), *OECD Telecommunication and Broadcasting Review of Mexico 2017*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278011-en>. [13]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [43]

- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>. [2]
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [22]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [27]
- OECD (2013), *Webinar: Open Educational Resources and MOOCs: what is the evidence?*, <http://www.oecd.org/education/imhe/FoodforThoughtOERSandMOOCs.pdf>. [75]
- OECD (2005), *E-learning in Tertiary Education: Where Do We Stand?*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264009219-en>. [74]
- OECD and Harvard Graduate School of Education (2020), *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geei/files/framework_guide_v2.pdf. [9]
- Oreopoulos, P., M. Page and A. Stevens (2006), “The Intergenerational Effects of Compulsory Schooling”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 24/4, pp. 729-760. [7]
- Owen, S. (2014), “Teacher professional learning communities in innovative contexts: ‘ah hah moments’, ‘passion’ and ‘making a difference’ for student learning”, *Professional Development in Education*, Vol. 41/1, pp. 57-74, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.869504>. [68]
- Pierce, J., T. Kostova and K. Dirks (2003), “The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research”, *Review of General Psychology*, Vol. 7/1, pp. 84-107, <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.84>. [36]
- Pont, B. (2020), “A literature review of school leadership policy reforms”, *European Journal of Education*, Vol. 55, pp. 154 – 168, <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12398>. [66]
- Reimers, F. and A. Schleicher (2020), *Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic*. [8]
- Reimers, F. et al. (2020), *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic, Annotated resources for online learning*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>. [28]
- Resnick, M. et al. (1997), “Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health.”, *Journal of the American Medical Association*, Vol. 278/10, pp. 823-32, <http://dx.doi.org/10.1001/jama.278.10.823>. [80]
- Saavedra, J. (2020), “Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic”, *Worldbank Blogs*, <https://blogs.worldbank.org/education/educationalchallenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>. [35]
- Schaps, E., V. Battistich and D. Solomon (2004), “Community in School as Key to Student Growth: Findings from the Child Development Project”, in Zins, J. et al. (eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, Teachers College Press. [83]
- Schleicher, A. (2020), *How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS*, <https://oecdeditoday.com/how-teachers-schoolsystems-respond-coronavirus-talis/>. [62]
- Schleicher, A. (2020), *TALIS 2018: Insights and Interpretations*, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf. [61]
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>. [24]
- Secretariat of Public Education, Mexico (2020), *Apprende en Casa*, <http://formacionyaparticipaciondigitales.televisioeducativa.gob.mx/>. [59]
- Serdyukov, P. (2017), “Innovation in education: what works, what doesn’t, and what to do about it?”, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 10/1, pp. 4-33, <http://dx.doi.org/10.1108/jrit-10-2016-0007>. [60]
- Solomon, D. et al. (2000), “A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project”, *Social Psychology of Education*, Vol. 4/1, pp. 3-51, <http://dx.doi.org/10.1023/a:1009609606692>. [82]

- Tam, A. (2014), “The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices”, *Teachers and Teaching*, Vol. 21/1, pp. 22-43, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>. [69]
- UNESCO (2020), *COVID-19 A glance of national coping strategies on highstakes examinations and assessments*, https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_review_of_highstakes_exams_and_assessments_during_covid-19_en.pdf. [34]
- UNESCO (2020), *Distance learning solutions*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>. [30]
- UNESCO (2020), *Exams and assessments in COVID-19 crisis: fairness at the centre*, <https://en.unesco.org/news/exams-and-assessments-covid-19-crisis-fairness-centre>. [32]
- UNESCO (2020), *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. [1]
- UNISDR (2010), *Guidance Notes, School Emergency and Disaster Preparedness*, https://www.preventionweb.net/files/15655_1msshguidenotesprefinal0313101.pdf. [90]
- Vaughan, N. (2014), “Student Engagement and Blended Learning: Making the Assessment Connection”, *Education Sciences*, Vol. 4/4, pp. 247-264, <http://dx.doi.org/10.3390/educsci4040247>. [87]
- Vaughan, N. (2007), “Perspectives on Blended Learning in Higher Education”, *International Journal on E-Learning*, Vol. 6/1, pp. 81-94, <https://www.learntechlib.org/primary/p/6310/>. [86]
- Viennet, R. and B. Pont (2017), “Education policy implementation: A literature review and proposed framework”, *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>. [10]
- WISE and Salzburg Global Seminar (2020), *Education Disrupted, Education Reimagined*. [23]
- Worldbank (2020), *How countries are using edtech to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*, <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/howcountries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>. [58]
- Xu, S. and Y. Li (2020), “Beware of the second wave of COVID-19”, *The Lancet*, Vol. 395/10233, pp. 1321-1322, [http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30845-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30845-x). [95]