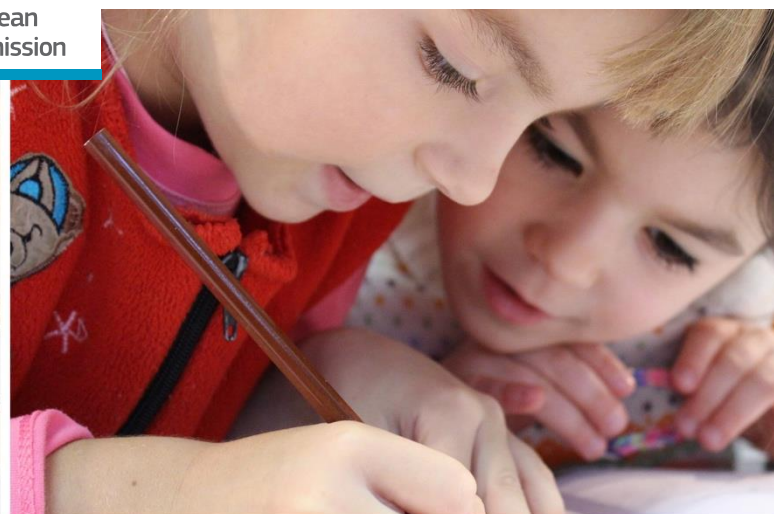




European  
Commission



# Ключавыя кампетэнцыі для ўсіх: Распрацоўка праграм і рэалізацыя ў еўрапейскай школьнай адукацыі

*Выніковая справаздача*

Education and  
Training

**EUROPEAN COMMISSION**

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture  
Directorate B — Youth, Education and Erasmus+  
Unit B.2 — Schools and Multilingualism

Contact: *Ulrike Pisiotis*

E-mail: *EAC-UNITE-B2@ec.europa.eu*  
*ulrike.pisiotis@ec.europa.eu*

*European Commission*  
*B-1049 Brussels*

# Ключавыя кампетэнцыі для ўсіх: Распрацоўка праграм і рэалізацыя ў еўрапейскай школьнай адукацыі

## *Выніковая справаздача*

Janet Looney, Majella O'Shea, François Staring, Letizia Vicentini, Jerzy Wiśniewski, Karsten Frøhlich Hougaard, Laurie Day

### **Заўвага**

Гэты дакумент быў падрыхтаваны для Еўракамісіі. Аднак ён адлюстроўвае погляды толькі аўтараў, і Камісія не можа несці адказнасць за любое выкарыстанне размешчанага ў ім інфармацыі.

### Сувязь з ЕС

Europe Direct - гэта служба, якая адказвае на вашы пытанні аб Еўрапейскім саюзе. Вы можайце з намі звязацца :

- праз тэлефон: 00 800 6 7 8 9 10 11  
(некаторыя аператары могуць браць плату за гэтыя званкі),
- па звычайным нумары: +32 22999696 ці
- праз email: [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022

© European Union, 2022

Reuse is authorised provided the source is acknowledged.

The reuse policy of European Commission documents is regulated by Decision 2011/833/EU (OJ L 330, 14.12.2011, p. 39).

Image © courtesy of Danish Technological Institute. Source: colourbox.com

## Прадмова

Свет, у якім мы сёння жывём, становіцца ўсё больш складаным. Глобалізацыя, змяненне клімату і лічбавыя тэхналогіі – вось толькі некаторыя са шматлікіх праблем, якія паўстаюць перад кожным, хто імкнецца развіваць і ўдасканальваць навыкі і кампетэнцыі на працягу ўсяго жыцця.

Адукацыя і навучанне павінны падтрымліваць моладзь і дарослых у развіцці ключавых кампетэнцый і базавых навыкаў. Гэта дапаможа ім паспяхова арыентавацца ў свеце, вырашаць шматлікія праблемы і быць актыўным стваральнікам паспяховага будучага. Дзяржавы-члены ЕС дапамагаюць кампетэнтна-арыентаванай адукацыі і перадавым ініцыятывам, звязаным з фарміраваннем базавых навыкаў і ключавых кампетэнцый.



Гэта цудоўна, але неабходна падтрымка і ўдасканаленне. На самой справе, ЕС яшчэ не дасягнуў сваёй мэты ў зніжэнні адставання ў базавых навыках хаця б на 15%, і за апошняе дзесяцігоддзе дасягнуты не вельмі вялікі прагрэс.

Еўрапейская адукацыйная прастора падтрымлівае супрацоўніцтва дзяржаў-членаў ЕС у стварэнні больш устойлівай і інклюзіўнай сістэмы адукацыі і навучання. Павышэнне ўзроўню базавых навыкаў і ключавых кампетэнцый з'яўляецца прыярытэтным напрамкам еўрапейскай адукацыйнай прасторы, як было вызначана ў рэкамендацыі Савета, прынятай у 2018 годзе. Камісія будзе працягваць падтрымку дзяржавам-членам у іх намаганнях па развіцці ключавых кампетэнцый.

Такім чынам, я з задавальненнем прадстаўляю вынікі даследаванняў па пытаннях больш эфектыўнага развіцця ключавых кампетэнцый і базавых навыкаў. Дэталёвы і глыбокі аналіз сістэм адукацыі ў розных еўрапейскіх краінах і трывалая даследчая база дэманструюць каштоўныя вынікі для далейшага развіцця ключавых кампетэнцый ва ўсім ЕС. Даследаванне змяшчае агляд асноўных рэформ у развіцці ключавых кампетэнцый ва ўсіх дзяржавах-членах ЕС. Больш падрабязна разглядаюцца працэсы рэформы ў пяці дзяржавах, якія прадстаўляюць розныя падыходы да сістэмы адукацыі ў Еўропе.

Вынікі даследаванняў асноўваюцца на вопыце і прыкладах у гэтых выбраных дзяржавах. Палітыкам і іншым зацікаўленым бакам у сферы адукацыі прапануецца разглядаць гэтыя вынікі з пункту гледжання кантэксту сваіх уласных краін, сістэм адукацыі і ўдзельнікаў адукацыйных працэсаў. Гэта дазволіць ім распрацоўваць і адаптаваць стратэгіі, якія будуць адпавядаць уласным кантэкстам і канкрэтным праблемам, з якімі яны сутыкаюцца.

**Марыя Габрыэль, Еўрапейскі камісар па пытаннях інавацыі, даследаванняў, культуры, адукацыі і моладзі.**

## Падзякі

Гэта даследаванне было замоўлена Генеральным дырэктаратам па пытаннях адукацыі, моладзі, спорту і культуры (DG EAC) Еўрапейскай камісіі і праведзена Еўрапейскім інстытутам адукацыі і сацыяльнай палітыкі (EIESP), Ecorys і Дацкім тэхналагічным інстытутам (DTI).

Менеджарам даследавання была Маджэла О'Шы пад кіраўніцтвам Джанет Луні (EIESP), а гарантыю якасці забяспечвала Лоры Дэй (Ecorys). Мы хацелі б падзякаваць Франсуа Старынг і Летыцыі Віцэнціні (Ecorys) за іх пісьмовыя ўклады ў прамежжавыя і канчатковыя справаздачы, а таксама Ежы Вішнеўскаму (EIESP) і Карстэну Фроліху Хугарду за іх падтрымку ў планаванні Груп узаемнага навучання і ўваходных дакументаў. Крысцін Недэргаард Ларсен (DTI) і Барбара Санцібаньес (EIESP) дапамаглі забяспечыць бесперабойную працу групы ўзаемнага навучання.

Мы таксама ўдзячны нашым экспертам высокага ўзроўню за іх парады і рэкамендацыі падчас даследавання. Гэта Кей Лівінгстан (прафесар палітыкі і практыкі адукацыйных даследаванняў Універсітэта Глазга) і Габар Халас (факультэт педагогікі і псіхалогіі Універсітэта ELTE Будапешта).

Акрамя таго, мы хацелі б падзякаваць членам даследчай групы, якія правялі кабінетнае даследаванне і правялі тэматычныя даследаванні. Сярод іх Маджэла О'Шы, Барбара Сантыбаньес, Франсуа Старінг і Летыцыя Вінцэнціні.

Мы таксама дзякуем знешнім даследчыкам, якія падтрымлівалі картаграфаванне ЕС 27 і тэматычныя даследаванні пад каардынацыяй EIESP і Ecorys.

Удзельнікі групы ўзаемнага навучання ахвяравалі сваім часам і дзяліліся сваімі думкамі на працягу ўсяго працэсу. Склад групы:

Элзебет Алер, Данія  
Андрэас Раш-Крыстэнсэн, Данія  
Эйн О'Саліван, Ірландыя  
Гаральд Хіслоп, Ірландыя  
Пітэр Лукас, Нідэрланды  
Тэса Ван Дорп, Нідэрланды  
Марыя Эмілія Брэдэрадэ, Партугалія  
Мануэль Мігенс, Партугалія  
Ана Марыя Мачаду, Партугалія  
Луіс Цінока, Партугалія  
Драгаслава Кечкешава, Славакія

Вера Нямцова, Славакія

Практычныя семінары і тэматычныя даследаванні былі падтрыманы:

Ціне Андэрсан, Данія  
Маджэла О'Шы, Ірландыя  
Пэдра Луіс Сілва, Партугалія  
Пэдра Тэйшэйра, Партугалія  
Юрай Вантух, Славакія  
Летыцыя Вікенціні, Нідэрланды

Мы хацелі б выказаць нашу ўдзячнасць за неацэнную падтрымку DG EAC на працягу ўсяго даследавання, у прыватнасці з боку Ульрыкі Пістос і Тайпё Саавала.

## Абрэвіатуры дзяржаў

Абрэвіатура краіны	Краіна
AT	Аўстрыя
BE	Бельгія
BG	Балгарыя
CY	Кіпр
C	Чэхія
DE	Германія
DK	Данія
EE	Эстонія
EL	Грэцыя
ES	Іспанія
FI	Фінляндыя
FR	Францыя
HR	Харватыя
HU	Венгрыя
IE	Ірландыя
IT	Італія
LT	Літва
LU	Люксембург
LV	Латвія
MT	Мальта
NL	Нідэрланды
PL	Польшча
PT	Партугалія
RO	Румынія
SE	Швецыя
SI	Славенія
SK	Славакія

## **Змест**

<i>Прадмова</i> .....	5
<i>Падзякі</i> .....	6
<i>Абрэвіятуры дзяржаў</i> .....	7
<b>1. Уводзіны і агляд</b> .....	10
1.1 <i>Уводзіны да справаздачы</i> .....	10
1.2 <i>Мэты і задачы даследавання</i> .....	11
1.3 <i>Змены ў складаных, шматузроўневых сістэмах: канцэптэуальная схема</i> .....	12
1.4 <i>Пытанні даследавання</i> .....	17
1.5 <i>Метадалогія</i> .....	18
1.6 <i>Структура справаздачы</i> .....	24
<b>2. Вывучэнне асаблівасцей краін і параўнанне сістэм адукацыі ў дзяржавах-членах ЕС</b> .....	25
2.1 <i>Агляд сістэм рэфармавання</i> .....	25
2.2 <i>Праблемы ўкаранення, спрыяльныя фактары і ўплыў COVID-19</i>	32
<b>3. Агляд сістэм адукацыі ў выбраных дзяржавах з пункту гледжання развіцця кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі</b> .....	40
3.1 <i>Пяць краін фокуснай групы</i> .....	40
3.2 <i>Розныя падыходы да адукацыі</i> .....	44
<b>4. Вынікі: аналіз сустрэч груп па ўзаемным навучанні і семінараў</b>	46
4.1 <i>Падтрымка эфектыўных праектаў для распрацоўкі і ўкаранення</i>	46
4.2 <i>Падыходы да развіцця і ўдасканалення</i> .....	50
4.3 <i>Ацэньванне падтрымкі сістэмы школьнай адукацыі і яе эфектыўнасці</i> .....	53
4.4 <i>Перспектывы</i> .....	60
4.5 <i>Асноўныя вывады</i> . .....	63
<b>5. Рэкамендацыі і практычныя парады для складальнікаў праграм</b>	65
5.1 <i>Уводзіны і агляд</i> .....	65
5.2 <i>Рэкамендацыі па распрацоўцы і рэалізацыі праграм на пачатковым этапе</i> .....	65
5.3 <i>Рэкамендацыі і практычныя парады па ўдасканаленні і паглыбленні праграм</i> .....	70



<b>5.4 Рэкамендацыі і практычныя парады на этапе ацэньвання і падтрымкі сістэмы школьнай адукацыі .....</b>	<b>71</b>
<b>5.5 Рэкамендацыі і практычныя парады на этапе рэфлексіі і прагназавання .....</b>	<b>73</b>
<b>Дадаткі .....</b>	<b>75</b>
<b>Дадатак А: Крытэрыі выбару краін для назірання .....</b>	<b>86</b>
<b>Дадатак В: Краіны для ўзаемнага навучання .....</b>	<b>87</b>
<b>Дадатак С: Структура адукацыі і мадэлі кіравання ў 27 краінах ЕС .....</b>	<b>89</b>
<b>Дадатак D: Агляд вынікаў рэформ і этапы рэалізацыі ў 27 краінах ЕС.....</b>	<b>92</b>
<b>Дадатак E: Тэматычныя даследаванні ў краінах.....</b>	<b>108</b>

## Спіс табліц

Table 1: Case study countries and the focus of their competence-development reforms	20
Table 2: Country groupings according to level of school autonomy.....	21

## Спіс малюнкаў

Figure 1: Key elements of reforms introducing competence-based approaches.....	13
Figure 2: Potential for implementation, based on political commitment and implementation capacity .....	17
Figure 3: Overview of peer learning programme.....	23
Figure 4: Reform areas (n=79) .....	26
Figure 5: Curricular reforms supporting key competences (n=79).....	26
Figure 6: Curricular reforms supporting basic skills development (n=79) .....	26
Figure 7: Level of school autonomy in curriculum and assessment (n=27) .....	31
Figure 8: Level of school autonomy in resource allocation (n=27).....	31
Figure 9: The twin cycles (processes) of development at school and system level, developed from the Study on Supporting school innovation across Europe (European Commission 2018).....	54

## Схемы

Схема 1: Ключавыя кампетэнцыі.....	10
Схема 2: Умовы для эфектыўнага ўзаемадзеяння зацікаўленых бакоў.....	48

---

## 1. Уводзіны і агляд

У гэтым раздзеле размешчаны агляд даследавання. Ён апісвае асноўныя пытанні даследавання, канцэптальныя асновы, якія ляжаць у яго аснове, у тым ліку метадалогію даследавання.

### 1.1 Уводзіны і агляд

Сучаснай моладзі неабходны разнастайны набор кампетэнцый, уключаючы базавыя навыкі, па многіх прычынах — для самаразвіцця, для таго, каб знайсці годную працу і стаць незалежнымі, актыўнымі грамадзянамі і вучыцца на працягу ўсяго жыцця. Глобалізацыя, структурныя змены на рынку працы і хуткае развіццё новых тэхналогій патрабуюць удасканалваць і абнаўляць кампетэнцыі на працягу жыцця. Павышэнне ўзроўню ключавых кампетэнцый з'яўляецца прыярытэтным напрамкам еўрапейскай адукацыйнай прасторы, у якой уся моладзь павінна атрымліваць найлепшую адукацыю і навучанне, незалежна ад іх паходжання.

*Схема 1: Ключавыя кампетэнцыі*

Ключавыя кампетэнцыі — гэта адзінства ведаў, навыкаў і стаўленняў. У 2018 годзе былі распрацаваны Рэкамендацыі ЕС аб васьмі ключавых кампетэнцыях, якія з'яўляюцца кампетэнцыямі для навучання на працягу жыцця:

1. Письменнасць
2. Шматмоўная кампетэнцыя
3. Матэматычная кампетэнцыя і кампетэнцыі ў навуцы, тэхналогіі і тэхніцы
4. Лічбавая кампетэнцыя
5. Персанальная, сацыяльная кампетэнцыя і ўменне вучыцца
6. Грамадзянская кампетэнцыя
7. Прадпрымальніцкая кампетэнцыя
8. Дасведчанасць і здольнасць выяўляць сябе ў культурнай сферы

Усе ключавыя кампетэнцыі лічацца аднолькава важнымі і асноўнымі прынцыпы адной кампетэнцыі будуць садзейнічаць развіццю другой. Напрыклад, такія навыкі, як крытычнае мысленне, уменне вырашаць праблемы, праца ў камандзе, камунікатыўнасць, творчы падыход, уменне весці перамовы, аналітычныя і міжкультурныя навыкі з'яўляюцца неад'емнай часткай кожнай з ключавых кампетэнцый.

*Крыніца: Council of the European Union<sup>1</sup>*

Сумесная справаздача Еўрапейскага Савета і Еўракамісіі (2010)<sup>2</sup> прыняла праект па васьмі ключавых кампетэнцыях для навучання на працягу жыцця (2006)<sup>3</sup> ў якасці вырашальнага фактара для развіцця кампетэнтнасна-арыентаванай сістэмы еўрапейскай адукацыі.

<sup>1</sup> Council of the European Union, Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, OJ C 189, 4.6.2018.

<sup>2</sup> Official Journal of the European Union. (2010). *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Education and Training 2010 Work Programme*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>

<sup>3</sup> European Commission (2006). *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Наступныя даследаванні падкрэсліваюць прагрэс, дасягнуты ў некалькіх дзяржавах-членах, у дачыненні і да базавых навыкаў, і да ключавых кампетэнцый.<sup>4,5</sup> Справаздача Еўракамісіі ад 2012 года<sup>6</sup> таксама арыентуецца на выкарыстанне спісу кампетэнцый для школьнай адукацыі і ўлічвае той факт, што дзяржавы-члены распрацавалі розныя падыходы да ўвядзення і падтрымкі кампетэнтнасна-арыентаваных падыходаў да адукацыі, а таксама стварылі нацыянальныя стратэгіі па развіццю хаця б некаторых ключавых кампетэнцый з агульнага спісу.

У дзяржаў-членаў ёсць магчымасць ці прымаць канкрэтныя меры для развіцця кампетэнцый, ці рэалізоўваць агульныя нацыянальныя стратэгіі. Агульныя стратэгіі часта датычацца розных ступеней адукацыі і займаюцца базавымі навыкамі і развіццём ключавых кампетэнцый з розных бакоў. Некаторыя з пытанняў, на якіх дзяржавы-члены вырашылі засяродзіць увагу ўключаць перагляд навучальных праграм, сістэму ацэньвання вучняў, ранняе выяўленне навучэнцаў, якія будуць мець праблемы з засваеннем ведаў, адаптаваную да патрэб кожнага адукацыю, а таксама пашырэнне магчымасцей для бесперапыннага прафесійнага развіцця настаўнікаў, для ўпэўненасці ў тым, што яны валодаюць навыкамі, матэрыяламі, і інфраструктурай для эфектыўнага навучання ключавым кампетэнцыям і/або базавым навыкам.

У дадзеным даследаванні прадстаўлены агляд кампетэнтнасна-арыентаваных праграм і ініцыятыў у 27 дзяржавах-членах ЕС, з больш дэтальным вывучэннем пяці краін фокуснай групы, што дазваляе разгледзець працэс рэфармавання і рэалізацыі магчымасцей. Праграмны кантэкст і ўмовы для падтрымкі ў кожнай з дзяржаў-членаў дазваляюць зрабіць высновы пра тое, што будзе мэтазгодным і дасягальным.

Усе краіны пацярпелі ад беспрэцэдэнтнага эканамічнага і сацыяльнага крызісу, вызванага COVID-19, які стаў прычынай далейшых наступстваў, звязаных з навучаннем моладзі і развіццём іх ключавых кампетэнцый у цяперашні час і ў будучыні. У даследаванні таксама разглядаюцца меры, якія былі прыняты краінамі ў адказ на гэты крызіс з пункту гледжання распрацоўкі праграм і рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаваных падыходаў да школьнай адукацыі.

## 1.2 Мэты і задачы даследавання

Агульнай мэтай даследавання быў збор доказаў аб эфектыўных праграмах<sup>7</sup> па рэфармаванню і развіцці кампетэнцый для школьнай адукацыі, уключаючы лепшыя практыкі дасягнення базавых навыкаў.

### Шэсць ключавых задач:

**Задача 1:** Зразумець адметныя рысы ў распрацаваных праграмах для развіцця ключавых кампетэнцый і дасягнення базавых навыкаў у школьнай адукацыі ў 27 краінах ЕС.

<sup>4</sup> Looney, J. and Michel, A. (2014). *KeyCoNet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from: [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=78469b98-b49c-4e9a-a1ce-501199f7e8b3&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=78469b98-b49c-4e9a-a1ce-501199f7e8b3&groupId=11028)

<sup>5</sup> KeyCoNet. (2014). *Key Competence Development in Europe: Catalogue of Initiatives*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from: [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=e29c058b-01be-4d08-b77c-85925069d007&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=e29c058b-01be-4d08-b77c-85925069d007&groupId=11028)

<sup>6</sup> European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Retrieved from: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developing-key-competences-school-europe-challenges-and-opportunities-policy\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developing-key-competences-school-europe-challenges-and-opportunities-policy_en)

<sup>7</sup> For the purpose of this study, policy reforms refer to the design and implementation of effective education policies for the development of key competences by all learners. Reforms in this context may include new initiatives, approaches, and iterative processes to support ongoing improvement.

- *Задача 2:* Вывучыць сістэмныя ўмовы і праграмы для падтрымкі рэформ для развіцця ключавых кампетэнцый і дасягнення базавых навыкаў у школьнай адукацыі ў 27 краінах ЕС.
- *Задача 3:* Правесці дэталёвае вывучэнне распрацаваных праграм і стратэгіі па іх рэалізацыі ў пяці дзяржавах-членах ЕС, якія дасягнулі больш значных вынікаў, і якія ў сукупнасці з'яўляюцца прадстаўнікамі розных сістэм адукацыі.
- *Задача 4:* Даследаваць, як звязаныя з рэформамі вучэбныя планы і падыходы да навучання і ацэньвання, як прафесійнае развіццё настаўнікаў і кіраўнікоў паспрыяла развіццю ключавых кампетэнцый і дасягненню базавых навыкаў у школьнай адукацыі.
- *Задача 5:* Зразумець, як краіны адаптаваліся да выклікаў і наступстваў пандэміі COVID-19, у прыватнасці, у ўдасканаленні лічбавых магчымасцей для адукацыі, а таксама ў жаданні дапамагаць сем'ям, у якіх дзеці вучацца дыстанцыйна.
- *Задача 6:* Праз дэталёвае вырашэнне ўсіх пералічаных вышэй задач зрабіць высновы і выпрацаваць шырокі спектр рэкамендацый для складальнікаў праграм па развіццю ключавых кампетэнцый на ўсіх узроўнях навучання.

### 1.3 Змены ў складаных, шматузроўневых сістэмах адукацыі: канцэптуальная схема

Складанасць змяненняў у шматузроўневых сістэмах адукацыі, якія складаюцца з многіх ўдзельнікаў надзвычайна высокая.<sup>8</sup> Гэта асабліва важна адзначыць, паколькі кампетэнтнасна-арыентаваныя мадэлі, якія самі па сабе складаныя, патрабуюць ад школ прыняцця новых падыходаў, такіх як: міжпрадметнае планаванне, магчымасці інтэрактыўнага і праблемнага навучання, індывідуалізацыю навучання з мэтай дапамогі кожнаму дасягнуць неабходных вынікаў, ацэньванне па выніках навучання, якое ўлічвае здольнасці навучэнцаў для вырашэння больш складаных задач і ацэньванне трансверсальных кампетэнцый.<sup>9</sup>

Рэфармаванне складаных сістэм не простае і не лінейнае. Выклікі, якія ўзнікаюць пры ўвядзенні новых вучэбных планаў і зменаў у адукацыі, прыводзяць да зменаў у прафесійных перакананнях, каштоўнасцях і паводзінах, уключаючы ўзаемадзеянне са студэнтамі, калегамі і зацікаўленымі бакамі. Пераход да кампетэнцый, якія ахопліваюць веды, навыкі, стаўленні, каштоўнасці і жаданні,— усё гэта прыводзіць да дзеянняў у канкрэтнай сферы і асяроддзі, і ў выніку можа выклікаць фундаментальных змены ў мысленні настаўнікаў і ў іх падыходах да выкладання, навучання і ацэньвання.<sup>10</sup> Складанасць змяненняў у шматузроўневых сістэмах адукацыі, якія складаюцца з многіх удзельнікаў надзвычай высокая.

<sup>8</sup> Burns, T. & Köster F. (ed) (2016) *Governing Education in a complex world*, OECD Publishing, Paris.  
Honig, M. (ed.) (2006), *New directions in education policy implementation: confronting complexity*, State University of New York Press, Albany, NY.

Thiesens, H., Hooge, E. and Waslander, S. (2016). "Steering dynamics in complex education systems: An Agenda for Empirical Research", *European Journal of Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 463 - 477.

<sup>9</sup> Grayson, H. (2014). *KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary*. *European SchoolNet*, Brussels <http://keyconet.eun.org/literature-review>

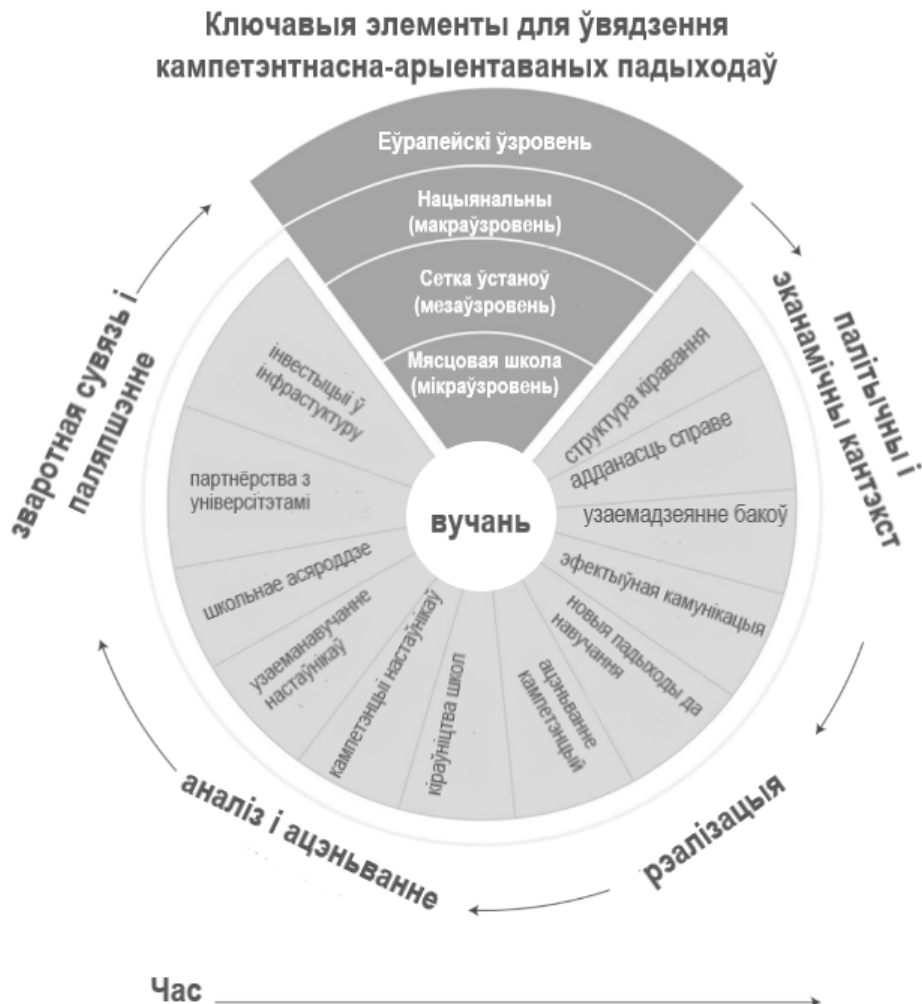
Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 105. <http://dx.doi.org/10.2801/735711>

<sup>10</sup> Hoskins, B. and Deakin-Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1. Pp. 121 - 137.

У канцэптуальных асновах даследавання (малюнак 1), мэтай якога з'яўляецца разуменне складанасці рэфармавання адукацыі і рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, можна вылучыць розныя ўзроўні даследавання: праблемнае поле, вывучэнне асаблівасцей краін, распрацоўка і рэалізацыя праграмы ўзаемнага навучання, распрацоўка справаздачы і рэкамендацый.

Структура грунтуецца на неабходнасці прыняцця сістэмнага падыходу да стварэння праграм па рэалізацыі ключавых кампетэнцый, уключаючы базавыя навыкі ў школьнай адукацыі.<sup>11</sup> Гэта дапаможа дасягнуць канцэптуальнага разумення розных структур і сістэм адукацыі ў 27 краінах ЕС. Даследаванне ахоплівае ўзаемасувязь паміж сістэмнымі фактарамі, шляхамі, пры дапамозе якіх гэтыя праграмы рэалізуюцца, і якое значэнне яны маюць для школьнай адукацыі з пункту гледжання інклюзіі, роўных правоў і лепшых вынікаў навучання

Малюнак 1: Ключавыя элементы для ўвядзення кампетэнтнасна-арыентаваных падыходаў



<sup>11</sup> У той час як базавыя навыкі ўваходзяць у ключавыя кампетэнцыі, некаторыя краіны разглядаюць іх асобна ад развіцця кампетэнцый. Па гэтай прычыне базавыя навыкі для картаграфавання краіны былі вызначаны як чытанне, матэматыка і прыродазнаўства.

У канцэптуальнай мадэлі падкрэсліваюцца наступныя элементы:

- **Навучэнец знаходзіцца ў цэнтры** і, згодна з канструктывісцкім падыходам, цалкам уцягнуты ў працэс навучання (а не з'яўляецца пасіўным спажывателем ведаў).<sup>12</sup> Навучэнцы могуць прымаць удзел не толькі ў навучальным працэсе, але і на этапе праектавання, ацэньвання вынікаў і правядзення даследаванняў. Навучэнцы могуць таксама выказвацца на этапе стварэння праграм і ацэньвання іх вынікаў.
- Стратэгіі рэформ адпаведным чынам адаптуюцца **да структуры кіравання краінай**, там, дзе збалансавана цэнтральнае кіраванне з самастойнасцю на мясцовым/школьным узроўні.
- **Адданасць справе** ключавых стваральнікаў адукацыйных рэформ, у тым ліку зацікаўленых бакоў, з'яўляецца доўгатэрміновай падтрымкай ініцыятыў.
- **Пастаяннае ўзаемадзеянне зацікаўленых бакоў** у распрацоўцы і рэалізацыі рэформ стварае давер і пачуццё прыналежнасці.
- **Эфектыўная камунікацыя** з сацыяльнымі партнёрамі, грамадзянскай супольнасцю, кіраўнікамі школ, педагогамі, навучэнцамі, бацькамі і іншымі ўдзельнікамі адукацыйных змен вельмі важная. Актыўныя зносіны і ўзаемадзеянне з кіраўнікамі школ і настаўнікамі істотна ўплываюць на змены ў прафесійных перакананнях і падыходах.
- **З мэтай падтрымкі змен у вучэбных праграмах неабходны новыя падыходы да навучання**, якія ўключаюць праблемны і міждысцыплінарны падыходы, што ўраўнаважвае сумеснае і індывідуальнае навучанне і ўзаемадзеянне настаўніка і вучня. Новыя падыходы могуць таксама ўключаць і міжпрадметнае навучанне.<sup>13</sup>
- **Новыя падыходы да ацэньвання**, якія фіксуюць узровень навыкаў крытычнага мыслення навучэнцаў, здольнасць да рашэння складаных праблем і / або больш эфектыўную працу ў камандзе, з'яўляюцца неад'емнай часткай кампетэнтнасна-арыентаваных падыходаў. Ацэньванне на ўроку і лічбавае актыўнае (фарматыўнае) ацэньванне спрыяе таму, каб задаволіць патрэбы ўсіх навучэнцаў, у тым ліку сама- і ўзаемаацэнка развівае кампетэнцыю «умення вучыцца».
- **Кіраўнікам школ неабходны кампетэнцыі, каб кіраваць зменамі і інавацыямі на школьным узроўні**. Міжпрадметны і міждысцыплінарны характар кампетэнцый можа паскорыць працэс унутрышкольнага планавання і спрыяць больш эфектыўным вынікам у навучанні.
- **Неабходна распрацаваць педагогічныя стандарты і планы, якія будуць спрыяць развіццю кампетэнцый навучэнцаў**.<sup>14</sup> Базавая педагогічная адукацыя і павышэнне прафесійнага ўзроўню педагогаў таксама павінны быць пераарыентаваны і перапрацаваны ў адпаведнасці з новымі мэтамі настаўнікаў.

<sup>12</sup> Cedefop (2016). *Op cit.*

<sup>13</sup> Grayson, H. (2014). *Op cit.*

<sup>14</sup> Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. and Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE-Center for Social and Economic Research

- **Узаеманавучанне настаўнікаў** у школах (мікраўзровень) і ў прафесійных суполках у школах і па-за імі (мезаўзровень)<sup>15,16</sup> можа дапамагчы настаўнікам у адаптацыі да новых падыходаў і інавацый.<sup>17</sup>
- **Пазітыўная і натхняльная атмасфера ў школе** вельмі важны фактар для навучання і камфорту навучэнцаў, для фарміравання іх каштоўнасцей, перакананняў, меркаванняў і мэтай.<sup>18</sup>
- Важнасць **партнёрства з універсітэтамі** (напрыклад, у якасці партнёраў для правядзення даследаванняў, у развіцці кампетэнцый настаўніка на ўзроўні першапачатковай педагагічнай адукацыі і павышэнні кваліфікацыі, у ацэньванні рэфармаванняў і інш.), а таксама супрацоўніцтва з грамадскімі аб'яднаннямі і бізнесам таксама мае вялікае значэнне.
- Пераход да кампетэнтнасна-арыентаванага навучання можа патрабаваць **інвестыцый ў інфраструктуры з мэтай падтрымкі інтэрактыўнага і эксперыментальнага навучання**, а таксама для **забеспячэння новымі падручнікамі, лічбавымі інструментамі і іншымі матэрыяламі**.<sup>19</sup>
- Для паспяховай будучыні адукацыі важна адзінства галоўнай ідэі рэфармавання, яе распрацоўкі і ўвядзення, **пачынаючы з інстытуцыйных і эканамічных пытанняў і працягваючы працэс увядзеннем, аналізам, зваротнай сувяззю і паляпшэннем**.

Неабходна ўлічваць і час. Краінам можа спатрэбіцца розная колькасць часу для рэфармавання ў залежнасці ад іх магчымасцей.<sup>20</sup> Краіны з меншымі магчымасцямі могуць скарыстацца досведам іншых краін і ў выніку паскорыць працэс на іншых этапах. Важна адзначыць, што гэта мадэль хутчэй ітэрацыйная, чым лінейная, з фарматыўнай зваротнай сувяззю і паляпшэннем, якія інтэграваны ў увесь працэс. Дадатковым важным аспектам, які варта адзначыць, з'яўляецца ўздзеянне знешніх праблем, такіх як крызіс, звязаны з COVID-19, які яшчэ больш падкрэсліў неабходнасць рэфармавання адукацыі і адаптацыі яе да сучасных выклікаў і абставін. Гэта азначае не толькі неабходнасць забеспячэння доступу да лічбавай інфраструктуры, але таксама важнасць лічбавых навыкаў настаўнікаў і іх гатоўнасць адаптаваць кампетэнтнасна-арыентаваныя падыходы да сітуацый, звязаных з незапланаваным дыстанцыйным навучаннем і аказваць падтрымку сем'ям у навучанні іх дзяцей. Акрамя гэтага неабходна прадугледзець мерапрыемствы, напраўленыя на забеспячэнне школ і мясцовых кіраўнікоў неабходнымі ведамі і рэсурсамі для паўсюднага ўвядзення інклюзіўных падыходаў да адукацыі, звязаных з наступствамі COVID-19.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Cedefop (2016). Op cit.

<sup>16</sup> References to macro-, meso- and micro-levels are adapted from Day, C. (2011) Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In: Day, C. and Lee, J.C.-K., Eds., *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*, Springer, Dordrecht, 45-64. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4)

<sup>17</sup> Duncan-Howell, J. (2010). *Teachers Making Connections: Online Communities as a Source of Professional Learning*, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 41, No. 2, pp. 324-340.

Zuidema, L. A. (2012). Making Space for Informal Inquiry as Stance in an Online Induction Network, *Journal of Teacher Education*, Vol. 63, No. 2, pp. 132-146

<sup>18</sup> ET2020 Working Group Schools (2020). *External advice to inspire and support schools in developing students' broad competences*. Brussels, European Commission.

<sup>19</sup> Looney, J. and Michel, A. (2014). *KeyCoNet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice: Final Report*. European SchoolNet, Brussels. Available at: <http://keyconet.eun.org/recommendations>

<sup>20</sup> Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, 2011. Wiley.

<sup>21</sup> A 'Whole school' approach means that all school actors (school leaders, teaching and non-teaching staff, learners, and families) and external educational and non-educational stakeholders' roles are engaged in supporting learner success. All dimensions of school life are addressed in a coherent way to promote change. See more on the 'whole school approach', for example, in the European Toolkit for Schools, which advocates for a whole school approach to prevent early school leaving.

Распрацоўка і рэалізацыя ініцыятыў па ўкараненні кампетэнтнасна-арыентаваных падыходаў залежыць ад адданасці справе ўдзельнікаў адукацыйных працэсаў і магчымасцей для іх рэалізацыі.<sup>22</sup>

- **Пад адданасцю справе** мы разумеем падтрымку ключавых удзельнікаў адукацыйнага працэсу, а таксама групы зацікаўленых бакоў. Лідары могуць падтрымліваць навучальныя праграмы, якія прадугледжваюць кампетэнтнасна-арыентаваны падыход для «адукацыі 21-га стагоддзя», альбо яны могуць выступаць за традыцыйныя, заснаваныя на ведах падыходы, якія больш распаўсюджаныя ў краіне. Сапраўды, пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі можа быць складаным, бо ён прадугледжвае змены ў каштоўнасцях, перакананнях і мэтах навучання.<sup>23</sup> Выдзяленне дастатковых рэсурсаў і неабходная падтрымка рэфармавання могуць паўплываць на ўстойлівасць/нестабільнасць працэсу.
- **Магчымасці для рэалізацыі.** Рэалізацыя ўключае ў сябе логіку стварэння праграм, камунікацыю, нарошчванне патэнцыялу (навучанне і прафесійнае развіццё), падтрымку змен на школьным узроўні, улічваючы макра-, меза- і мікраўзроўні. Логіка стратэгіі рэалізацыі таксама суадносіцца з адпаведнымі рэфармамі, у тым ліку з кампетэнцыямі настаўнікаў і школьных кіраўнікоў і адпаведнымі мэтамі і вучэбнымі праграмамі, новымі падыходамі да ацэньвання вучняў і новымі магчымасцямі для супрацоўніцтва з калегамі.<sup>24,25</sup>

Там, дзе прысутнічае адданасць справе і добрыя магчымасці для рэалізацыі, поспех мае высокую верагоднасць (малюнак 2). Там, дзе адданасць справе высокая, аднак магчымасці для рэалізацыі нізкія, поспех магчымы ў доўгатэрміновай перспектыве пры ўмове развіцця магчымасцей. Калі адданасць справе дасягаецца пры ўмове высокіх магчымасцей, то поспех можна чакаць у адносна хуткім часе.

---

<sup>22</sup> Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool, *European Journal of Education* Vol. 54, No. 3, pp. 323-336  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12349>

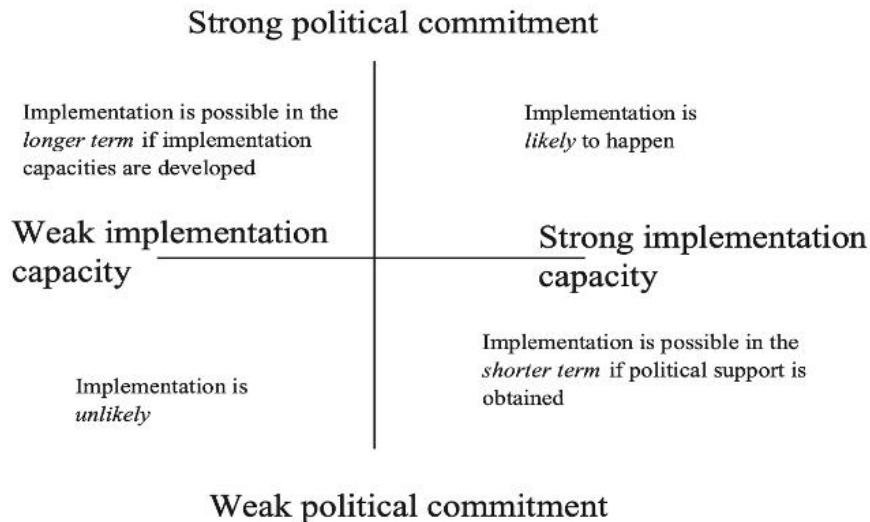
<sup>23</sup> Cochran-Smith, M. (2006). Taking Stock in 2006: Evidence, evidence everywhere. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No.1, January/February 2006 6-12

<sup>24</sup> Grayson, H. (2014). op cit: Gordon et. Al. (2009). op. cit.

<sup>25</sup> ET2020 Working Group Schools (2018),). op cit.



Малюнак 2. Магчымасці для рэалізацыі ў залежнасці ад адданасці справе і ад рэальных умоваў



Крыніца: Halsz and Michel, 2011<sup>26</sup>

Паспяхова рэалізацыя комплексных ініцыятыўных праграм пры пераходзе да кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу з цягам часу патрабуе змен ва ўсёй сістэме. Паступовы і паслядоўны падыход у адукацыі заснаваны на ўліку гістарычнага кантэксту і дзяржаўнай палітыкі ў больш шырокім асяроддзі.<sup>27</sup> Гэты падыход таксама патрабуе дамоўленасці з зацікаўленымі бакамі ў сістэме і на ўзроўні школы з мэтай развіцця магчымасцей для выяўлення новых цяжкасцей і рэагавання на іх.<sup>28</sup>

Напаўненне новых праграм у розных краінах таксама будзе адрознівацца. Яны могуць уключаць у сябе спалучэнне заканадаўчых праектаў, правілаў, цэнтралізаваных стратэгий, а таксама і многае іншае, напрыклад, рэкамендацыі, дапаможнікі, стымуляванне мясцовых праектаў і навучанне праз сеткавае ўзаемадзеянне.<sup>29</sup> Найлепшае спалучэнне новых праграм у кантэксце краіны будзе залежаць ад яе адукацыйнай мадэлі і можа быць звязана з магчымасцямі ўдзельнікаў адукацыйнага працэсу працаваць самастойна на меза- і мікраўзроўнях.

#### 1.4 Пытанні даследавання

Асноўнае пытанне даследавання было «як можна дасягнуць максімальна эфектыўнага і масавага пераходу да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі, а асабліва да дасягнення базавых навыкаў у сістэме адукацыі?» Рэфармаванне адукацыі ў кантэксце гэтага даследавання не што іншае, як пераход да кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, які заснаваны на памкненнях зацікаўленых бакоў і грунтуецца на доказах эфектыўных практык.

<sup>26</sup> Halász, G. and Michel, A. (2011). Op. cit.

<sup>27</sup> [12] Ibid.

<sup>28</sup> Bucknall, T., Hitch, E. (2018). Connections, Communication and Collaboration in Healthcare's Complex Adaptive Systems. International Journal of Health Policy and Management. Vol. 7, No. 6, pp. 556 – 559.

<sup>29</sup> Wilkoszewski, H. and E. Sundby (2014). "Steering from the Centre: New Modes of Governance in Multi-level Education Systems". OECD Education Working Papers, No. 109. Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5jxswcfs4s5g-en>.

З мэтай найлепшага даследавання досведу рэфармавання адукацыі ў розных краінах быў разгледжаны шэраг дадатковых пытанняў, якія можна аб'яднаць у пяць груп:

1. Якія падыходы выкарыстоўваюцца для развіцця кампетэнцый у кантэкстах розных краін, і якое ёсць для гэтага абгрунтаванне?
2. Які ўплыў аказваюць мадэлі кіравання адукацыяй краіны на яе рэфармаванне?
3. Як паўплывалі падыходы да распрацоўкі праграм і інструментарыю на пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі ў школах і класах?
4. Як падыходы да рэалізацыі паўплывалі на эфектыўнасць рэфармавання ў цэлым?
5. Як паўплываў COVID-19 на пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі?

Пытанні даследавання разглядаліся ў рамках праблемнага поля, вывучэння асаблівасцей краін падчас абмеркаванняў у групах для ўзаемнага навучання, праз тэматычныя даследаванні і семінары ў краінах.

## 1.5 Метадалогія

Метадалагічны падыход да даследавання ўключае ў сябе праблемнае поле ў 27 краінах-членах ЕС, глыбокі аналіз тэматычных даследаванняў у пяці краінах, у тым ліку арганізацыю, садзейнічанне і справаздачу па выніках чатырох семінараў па ўзаемным навучанні і дзесяці майстар-класаў. Кожны этап у распрацоўцы даследавання пабудаваны на папярэдніх мерапрыемствах, спалучаючы шырыню ахопу праблемнага поля ў 27 краінах-членах ЕС, іх асаблівасці і адлюстраванне рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу (уключаючы базавыя навыкі) з глыбокім вывучэннем пяці краін фокуснай групы. Трыягуляцыя дадзеных асноўваецца на збалансаваных і абгрунтаваных выніковых рэкамендацыях і інструкцыях, якія адаптаваны да краін з рознымі магчымасцямі і ўмовамі для рэалізацыі.

Асноўныя этапы даследавання:

### **1. Разуменне сэнсу развіцця агульных кампетэнцый (01/21)01/21)**

Развіццё агульных кампетэнцый ўключае ў сябе развіццё неабходных ключавых кампетэнцый для навучання на працягу жыцця, згодна з іх пералікам, прынятым у 2006 годзе<sup>(30)</sup> і перагледжаным у 2018<sup>(31)</sup>. Дзяржавы-члены могуць уносіць змены ў інтэрпрэтацыі і падыходы да іх рэалізацыі. Калі базавыя навыкі ўваходзяць у ключавыя кампетэнцыі, некаторыя краіны развіваюць іх паасобку. У адпаведнасці з прынятымі ў ЕС навыкамі, базавыя навыкі ўключаюць у сябе чытанне, матэматыку і прыродазнаўчыя навукі. Дадзены вынік быў атрыманы пасля даследавання праблемнага поля ў 27 краінах-членах ЕС і вывучэння іх асаблівасцей.

### **2. Сутнасць рэфармавання, літаратура і папярэднія даследаванні (з 01/21 па 03/2)**

Падчас дэталёвага вывучэння сутнасці еўрапейскага рэфармавання былі акрэслены пытанні для даследавання, яго распрацоўка і метадалогія, а таксама літаратура і разнастайныя даследаванні і праекты, якія яго суправаджалі.

<sup>30</sup> Initial European Reference Framework for Key Competences in Lifelong Learning. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

<sup>31</sup> Revised Framework on Key Competences in Lifelong Learning. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

Першапачаткова ў еўрапейскай адукацыі кампетэнтнасна-арыентаваны падыход абмяжоўваўся прафесійным навучаннем (1990-я г.г.)<sup>32,33</sup>. Пазней Лісабонская праграма, прынятая ў 2000 годзе, падкрэсліла важнасць фарміравання ключавых кампетэнцый для дабрабыту людзей, для іх сацыяльнай інтэграцыі, для падтрымкі эканамічнага развіцця і канкурэнтаздольнасці ў глабальным сэнсе. У цэнтр увагі былі пастаўлены адукацыя і падыходы да навучання і асэнсаванне таго, што для рэалізацыі ўсіх планаў будучы неабходны сур'ёзныя змены ў навучальных праграмах і педагогіцы.<sup>34</sup> Наступныя ініцыятывы і стратэгіі, якія фінансаваліся Еўракамісіяй, уключаюць ў сябе праграмы, складзеныя па выніках навучання і па ацэньванні якасці адукацыі, накіраваны на інклюзію, справядлівасць і лепшыя вынікі навучання.

Праграма па адукацыі і прафесійнаму развіццю ад 2020 года (ЕТ)<sup>35</sup> дае магчымасці для стварэння перадавых адукацыйных практык для набыцця і распаўсюджвання ведаў, а таксама для стварэння ініцыятыў па рэфармаванню адукацыі на нацыянальным і рэгіянальным узроўнях, для вызначэння задач і напрамкаў для іх рэалізацыі. Яна дазваляе ўдзельнічаць у распрацоўцы праграм праз удзел у міжнародных праектах па ўзаемным навучанні і праз узаемадзеянне з зацікаўленымі бакамі падчас семінараў з экспертамі і практыкамі. Прыярытэтнымі напрамкамі новага стратэгічнага праекта<sup>36</sup> для еўрапейскай адукацыйнай прасторы на 2021-2030 гады будучы садзейнічаць падтрымцы гэтых ініцыятыў.

Агляд літаратуры, даследаванні і справаздачы аб праекце прысвечаны доказам неабходнасці змен у школьнай адукацыі. Вывучэнне асаблівасцей краіны, правядзенне майстар-класаў і праца ў групах па ўзаемным навучанні ў рамках праекта асноўваліся на выніках даследаванняў і агляду літаратуры і пацвердзілі, што падыход да вывучэння сістэмы можа палепшыць узаемае навучанне ў выбраных краінах і стварыць сумесныя рэкамендацыі для 27 краін-членаў ЕС на ранніх стадыях рэалізацыі праекта.

Спасылкі на адпаведныя даследаванні і літаратуру знаходзяцца ў Раздзеле 4, а таксама аналіз вынікаў працы ў групах для ўзаемага навучання і ў майстар-класах.

### **3. Праблемнае поле – вывучэнне асаблівасцей краін (з 01.21 па 04.21).21)**

Было праведзена комплекснае вывучэнне 27 краін-членаў ЕС з мэтай выяўлення асноўных адукацыйных структур і мадэлей кіравання ў сістэме адукацыі, у тым ліку агляд рэформ школьнай адукацыі, з мэтай развіцця ключавых кампетэнцый і базавых навыкаў, а таксама было праведзена апісанне выбраных адукацыйных рэформаў з указаннем тых, якія больш за ўсё адпавядаюць мэце даследавання.

*Два асноўных этапы даследавання:*

1. Першапачатковае вывучэнне асаблівасцей адукацыйных мадэлей краін па распрацаваным крытэрыям: за аснову браліся адукацыйныя праграмы, якія былі складзены экспертамі з краіны і мелі дачыненне да сістэмы агульнай абавязковай адукацыі за апошнія 10-15 гадоў.

<sup>32</sup> OECD. (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21<sup>st</sup> Century*. Michigan: OECD

<sup>33</sup> OECD (2007). *The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

<sup>34</sup> Pépin, L. (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25–35. <http://www.jstor.org/stable/41231555>

<sup>35</sup> This is the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) and is a forum which allows Member States to exchange best practices and to learn from each other. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en)

<sup>36</sup> Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Эксперты разглядалі асноўныя напрамкі праграм, накіраваных на развіццё ключавых кампетэнцый і базавых навыкаў, і апісалі асноўныя мэты, тэрміны і ўмовы для рэалізацыя рэформы.

2. Кароткі спіс (не больш за тры) самых значных рэформ у кожнай краіне: крытэрыямі для выбару стаў больш глыбокі аналіз асноўных прычын, якія прывялі да сістэмных змен у функцыяванні школ і ў працы настаўнікаў.

#### **4. Выбар краін фокуснай групы (04.21)**

Выбар краін фокуснай групы для дэтальнага тэматычнага даследавання быў абумоўлены некаторымі фактарамі. Важна было выбраць краіны, дзе працэс рэфармавання пачаўся хаця б за дзесяць гадоў да даследавання, і дзе былі дасягнуты хаця б мінімальныя змены ў сістэме, што магло б даць падставы для фармулёўкі высновы. Акрамя гэтага, было важна, каб выбраныя краіны дазвалялі доступ для распаўсюджвання іх вопыту, падыходаў і сістэм, у тым ліку і краіны, у якіх працэс рэфармавання ахоплівае асобныя сферы, ці яны знаходзяцца на розных этапах працэсу, што дазволіць засяродзіць увагу на шматлікіх аспектах для даследавання. Таксама было важна прадэманстраваць разнастайнасць адукацыйных сістэм і структур кіравання.

Крытэрыі адбору гл. у Дадатку А. На падставе вышэйпералічаных крытэрыяў для дэтальнага аналізу былі выбраны Данія, Ірландыя, Нідэрланды, Партугалія і Славакія

*Табліца 1: Тэматычныя даследаванні краін і фокус іх рэформ па развіцці кампетэнцый*

<b>Краіна</b>	<b>Рэформа</b>
<b>Данія</b>	"Folkeskolereformen" (The Public School reform, 2014).
<b>Ірландыя</b>	"Junior Cycle" competence-based reform (2015).
<b>Нідэрланды</b>	Different curriculum reforms since 1998.
<b>Партугалія</b>	The "Curriculum Reform in Basic and Secondary Education" (2012); "The National Program for Educational Success" (2016); "The Exit profile of students leaving compulsory education" (2017).
<b>Славакія</b>	"New Education Act No 245/2008".

Тып структур кіравання таксама быў важным фактарам пры выбары краін. У табліцы 2 прадстаўлена тыпалогія структур кіравання ў краінах, якая паказвае ступень самастойнасці школ (высокую, сярэднюю ці нізкую) пры выбары неабходных рэсурсаў, а таксама ўзровень самастойнасці пры выбары вучэбных праграм і падыходаў да ацэньвання. У некаторых краінах больш высокі ўзровень аўтаноміі ў параўнанні з іншымі з пункту гледжання кіравання фінансавымі сродкамі, часам і чалавечымі рэсурсамі. Краіны, дзе школы нясуць большую адказнасць за вызначэнне і распрацоўку сваіх навучальных праграм і падыходаў да ацэньвання, маюць высокую ступень самастойнасці ў дачыненні да гэтага крытэрыю.

Табліца 2 сведчыць аб тым, што ў выбраных краінах прадстаўлены розныя тыпы структур кіравання.

Табліца 2: Групы краін паводле ўзроўню школьнай аўтаноміі

Рэсурсы	Праграмы і ацэнка
Сярэдні	Сярэдні
<b>Даследаваныя краіны: Данія і Славакія</b> Іншыя краіны: BE (NL); BE (FR); DE; EE; FI; LT; PL; SI; SL; ES.	
<b>Нізкі</b>	<b>Сярэдні</b>
<b>Даследаваныя краіны: Ірландыя</b> Іншыя краіны: AT; FR; IT; MT; RO.	
<b>Высокі</b>	<b>Высокі</b>
<b>Даследаваныя краіны: Нідэрланды</b> Іншыя краіны: CZ; HU; SE	
<b>Высокі</b>	<b>Нізкі</b>
Іншыя краіны: BU; LU	
<b>Сярэдні</b>	<b>Нізкі</b>
<b>Даследаваныя краіны: Партугалія</b> Іншыя краіны: HR; LV	
<b>Нізкі</b>	<b>Нізкі</b>
Іншыя краіны: CY; GR	

### 5. Семінары па ўзаемным навучанні (з 05.21 па 10. 21)

Семінары па ўзаемным навучанні былі вельмі важнымі для даследавання. З аднаго боку, яны былі сродкам для больш глыбокага разумення працэсу распрацоўкі і рэалізацыі рэформ у пяці краінах фокуснай групы, з другога боку, на іх абмяркоўваліся пытанні, звязаныя з праблемамі, якія могуць узнікнуць у будучым, і якія будуць магчымыя шляхі для іх вырашэння. Акрамя гэтага ўдзельнікамі семінараў былі распрацаваны дапаможнікі і рэкамендацыі для іншых краін.

Мэтай семінараў па ўзаемным навучанні было "вывучэнне сістэмы" у пяці краінах фокуснай групы (не "перадача сістэмы" і не "запазычанне"). Такі варыянт добра падыходзіць да ўзаемага навучання і да канцэптualaльнага вывучэння «шматмерных працэсаў і працэсаў, якія залежаць ад многіх абставін».<sup>37</sup> Падыход да вывучэння працэсу рэфармавання ў любой краіне асноўваецца на асэнсаванні яго важнасці, цяжкасці пры распрацоўцы і шляхоў да рэалізацыі.

<sup>37</sup> 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://doi.org/10.1787/fc467a64-en>

Міжнародны абмен, накіраваны на вывучэнне досведу іншых краін, можа дапамагчы даведацца больш пра сваю ўласную сістэму, пра магчымасці для змен і пра праблемы, якія могуць узнікнуць у будучыні. Вывучэнне досведу азначае актыўны ўдзел усіх зацікаўленых бакоў у распрацоўцы нацыянальных праграм, якія будуць заснаваны на разуменні таго, што няма ідэальных мадэляў для запазычання, а ёсць варыянты досведу іншых краін, якія могуць дапамагчы ва ўласным кантэксце.<sup>38</sup>

Група для ўзаемнага навучання складалася з двух прадстаўнікоў ад кожнай краіны фокуснай групы, у якой адзін прадстаўляў міністэрства адукацыі, а другі – зацікаўлены бок ці навуковае кола (Дадатак В). Акрамя таго, у мерапрыемствах прымалі ўдзел два члены Еўракамісіі, запрошаныя незалежныя эксперты і шэсць членаў даследчай групы.

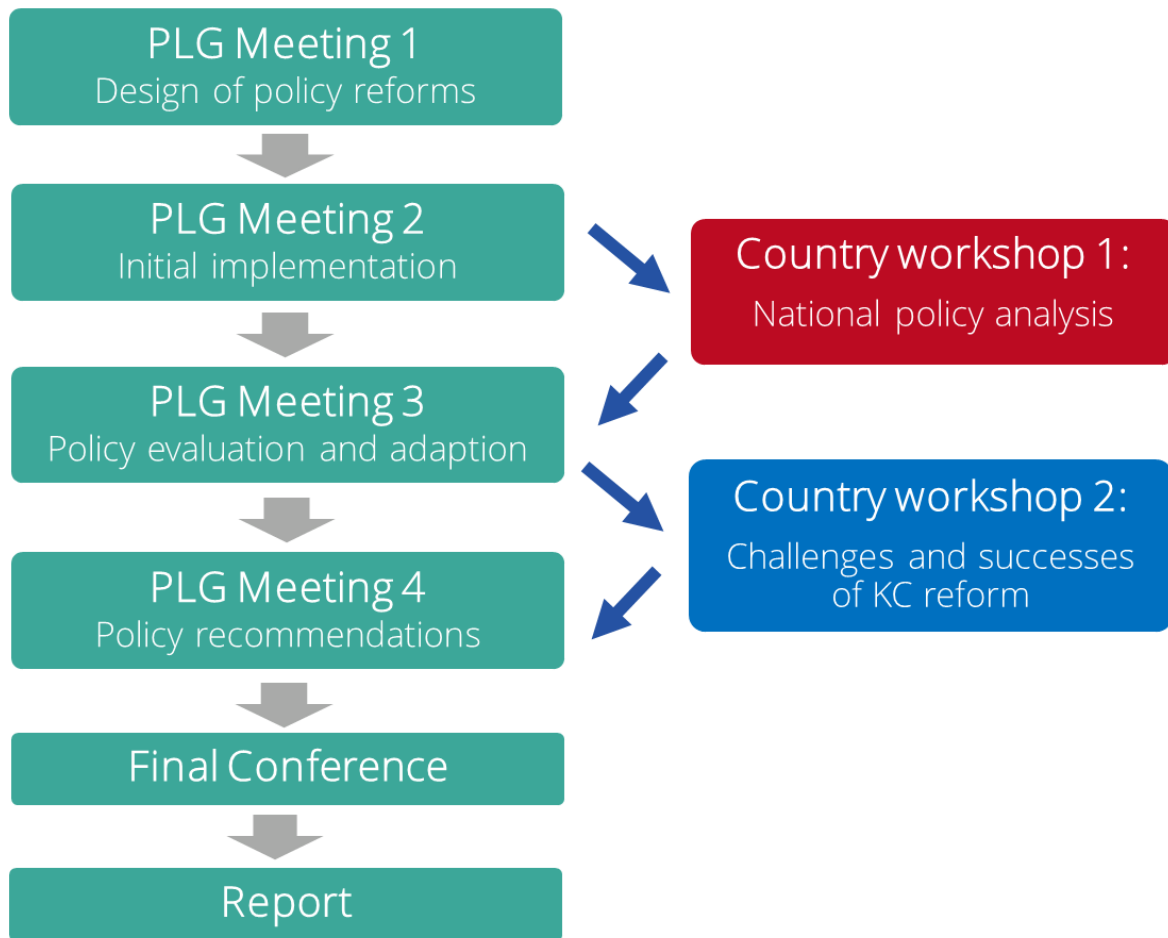
Праграма для работы груп для ўзаемнага навучання была распрацавана так, каб абмеркаваць усе этапы рэформы: працэс стварэння, першапачатковае ўвядзенне, рэалізацыя, ацэньванне і адаптацыя. Фінальная сустрэча была прысвечана сумеснай распрацоўцы рэкамендацый і кіруючых прынцыпаў.

Мерапрыемствы былі арганізаваны з мэтай вырашэння канкрэтных пытанняў у адпаведнасці з праблемным полем даследавання.

---

<sup>38</sup> Raffe, D. (2011). *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems*. CES Briefing No. 57, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Малюнак 3 – схема мерапрыемстваў.



### **6. Роля і ўнёсак экспертаў**

На ўсіх чатырох сустрэчах эксперты былі ў ролі мэдэратараў, стымулявалі дыскусіі і ўзмацнялі ўзаемае навучанне. Яны зрабілі ўнёсак у сустрэчы праз каментараванне вынікаў даследаванняў, прэзентаванне досведу рэфармавання ў Уэльсе, экспертныя дыскусіі пра эфектыўнае ацэньванне і маніторынг працэсу, прэзентацыю пра ўплыў COVID-19 на рэфармаванне, дыскусіі пра стварэнне спрыяльных умоў для рэалізацыі.

### **7. Сямінары (з 06.21. па 09.21)**

У кожнай з пяці краін фокуснай групы былі праведзены два анлайн-семінары. У асноўным, іх фармат правядзення быў агульным, аднак крыху адаптаваны пад адрозненне ў падыходах да рэфармавання, яго этапах, адукацыйных сістэмах і магчымасцях зацікаўленых бакоў у гэтых краінах. Усе краіны мелі сваіх прадстаўнікоў з міністэрстваў і з шэрагу груп зацікаўленых бакоў.

## **8. Сумеснае стварэнне рэкамендацый (10.21) (10.21)**

Агульная праграма ўзаемнага навучання і, у прыватнасці, фінальны семінар характарызаваліся актыўным і ініцыятыўным удзелам. У выніку былі сумесна распрацаваны рэкамендацыі, якія знаходзяцца ў Раздзеле 5 гэтай справаздачы. Важнае значэнне для вынікаў даследавання і працэсу рэфармавання мелі меркаванні прадстаўнікоў зацікаўленых бакоў, што спрыяла стварэнню інтэрактыўнага фармату семінараў.

## **9. Даследаванні ў краінах фокуснай групы (10.21)**

Эксперты з пяці краін падрыхтавалі кароткія справаздачы (Дадатак Е) аб вопыце рэфармавання ў пяці краінах, якія асноўваюцца на асаблівасцях гэтых краін і на выніках семінараў, якія былі там праведзены.

## **10. Выніковая канферэнцыя (01/22)**

На фінальную канферэнцыю, якая адбылася ў студзені 2022 года, членам груп па ўзаемным навучанні, прадстаўнікам Еўракамісіі і міністэрстваў, а таксама прадстаўнікам зацікаўленых бакоў з дзяржаў-членаў ЕС, быў прадстаўлены агляд галоўных высноў, рэкамендацый і кіруючых прынцыпаў рэфармавання. Удзельнікі абмеркавалі значэнне стварэння рэкамендацый для рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу і пагадзіліся, што яны значна дапамогуць розным краінам. Акрамя гэтага, вялікую зацікаўленасць выклікаў досвед па ўзаемным навучанні, які выкарыстоўваўся у даследаванні, і была выказана прапанова выкарыстоўваць такі фармат для правядзення іншых еўрапейскіх праграм і ініцыятыў. Па выніках дыскусій былі ўнесены канчатковыя карэктывы ў справаздачу, у рэкамендацыі і ў кіруючыя прынцыпы.

### **1. Структура справаздачы**

У гэтым раздзеле былі прадстаўлены агульныя мэты і метады даследавання. Астатняя частка справаздачы пабудавана наступным чынам:

У Раздзеле 2 прадстаўлены асаблівасці дзяржаў-членаў і праводзіцца параўнанне іх сістэм адукацыі.

У Раздзеле 3 прадстаўлены агляд пяці краін фокуснай групы, а таксама разглядаюцца галоўныя асаблівасці працэсу ўвядзення кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу да рэфармавання.

У Раздзеле 4 прадстаўлены агляд вынікаў даследаванняў, атрыманых на сустрэчах груп па ўзаемным навучанні і на семінарах. Яны падкрэсліваюць, што змены – гэта складаны, шматузроўневы працэс, які ўключае ў сябе мноства ўдзельнікаў.

У Раздзеле 5 прадстаўлены рэкамендацыі і кіруючыя прынцыпы, якія былі створаны ў выніку грунтоўных даследаванняў і на сустрэчах па ўзаемным навучанні. Яны могуць аказаць рэальную падтрымку стваральнікам адукацыйных законаў пры распрацоўцы і рэалізацыі працэсу рэфармавання ў сваёй краіне для развіцця ключавых кампетэнцый, у тым ліку базавых навыкаў для ўсіх навучэнцаў.



## 2. Асаблівасці краін-членаў і параўнанне сістэм адукацыі краін-членаў ЕС

У гэтым раздзеле прадстаўлены вынікі вывучэння асаблівасцей краін і параўнанне іх сістэм адукацыі з мэтай падтрымкі адукацыі, заснаванай на кампетэнтнасна-арыентаваным падыходзе ў 27 краінах-членах ЕС. Яны заснаваны на ўвядзенні кампетэнтнасна-арыентаваных навучальных праграм і ацэньванні, а таксама на мерах па ўзмацненню патэнцыялу настаўнікаў, інклюзіі, структурных рэформ і лідарства ў школах, у сукупнасці з глабальнымі адукацыйнымі мэтамі. Тут таксама прадстаўлены агляд агульных праблем, стымулюючых фактараў і ўплыву COVID-19 на развіццё кампетэнцый.

Комплекснае вывучэнне асаблівасцей 27 краін-членаў ЕС садзейнічала параўнанню іх сістэм адукацыі і мадэляў кіравання (Дадатак С), а таксама забяспечыла агляд асаблівасцей адукацыйных рэформ, накіраваных на развіццё ключавых кампетэнцый, уключаючы базавыя навыкі (Дадатак D). Прадстаўленае вывучэнне спрыяла апісанню найбольш эфектыўных сістэм рэфармавання.

Аналіз і высновы, атрыманыя ў выніку вывучэння асаблівасцей краін, уключалі ў сябе аналіз асноўных напрамкаў навучальных праграм, вобласці для рэалізацыі ключавых кампетэнцый, асноўныя праблемы ўкаранення і спрыяльныя фактары для яго, вынікі па пытаннях даследавання і заахвочванне іншых краін для будучых праектаў.

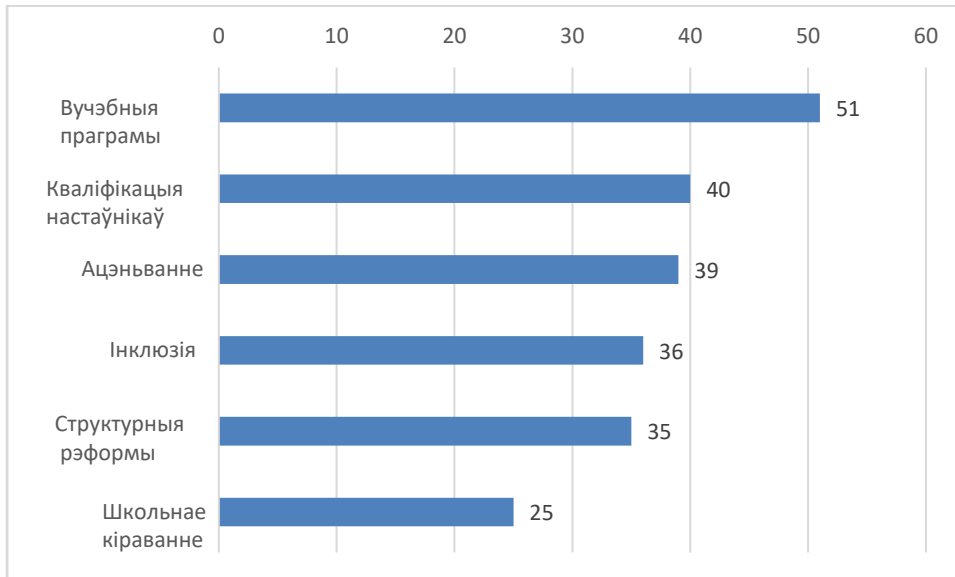
Агляд сістэм рэфармавання ў краінах, прыведзены ў гэтым раздзеле, інфармуе пра тып і варыятыўнасць рэформ, якія накіраваны на развіццё ключавых кампетэнцый, у тым ліку базавых навыкаў. Прычым асноўная ўвага надаецца ключавым кампетэнцыям (уключаючы базавыя навыкі) і адпаведным для іх рэформам з пункту гледжання мэтанакіраванасці, а таксама тэрмінам на рэалізацыю.

### 2.1 Агляд сістэм рэфармавання

#### 2.1.1 Варыятыўнасць рэформ

У ходзе вывучэння асаблівасцей рэфармавання адукацыйных сістэм у 27 краінах было выяўлена 79 розных варыянтаў, большасць з іх (аб чым сведчыць малюнак 4) накіраваны на развіццё навучальных праграм (51), ролю настаўнікаў (40) і ацэньванні (39). Варта адзначыць, што прадстаўленыя ніжэй катэгорыі не з'яўляюцца ўзаемавыключальнымі – некаторыя варыянты рэформ асноўваюцца на больш, чым адным аспекце адукацыі і на некалькіх ключавых кампетэнцыях.

Малюнак 4. Сферы рэфармавання (n=79)



Галоўным напрамкам для развіцця ключавых кампетэнцый і базавых навыкаў з'яўляецца **рэфармаванне вучэбных праграм**. Як паказана на малюнку 5, большасць рэформ накіраваны на развіццё такіх ключавых кампетэнцый, як пісьменнасць (47), STEM (42), лічбавыя кампетэнцыі (41), шматмоўная кампетэнцыя (37). Што тычыцца развіцця базавых навыкаў, то, згодна з малюнкам 6, большасць рэформ, не засяроджаны на развіцці асобных кампетэнцый (такіх як прыродазнаўчыя навукі, чытанне, і матэматыка), а ахопліваюць усе базавыя навыкі разам (36).

Малюнак 5. Рэфармаванне вучэбных праграм з мэтай развіцця ключавых кампетэнцый:



Малюнак 6. Рэфармаванне вучэбных праграм з мэтай развіцця базавых навыкаў: (n=79)



## 1.2 Рэфармаванне вучэбных праграм і падыходаў да ацэньвання

Арганізацыя вучэбных праграм нацыянальных адукацыйных сістэм і ступень іх цэнтралізаванасці ці дэцэнтралізаванасці залежыць ад кантэксту сферы рэфармавання. У многіх краінах-членах ЕС і распрацоўка школьных праграм, і арганізацыя ацэньвання навучэнцаў з'яўляюцца цэнтралізаванымі. У выніку вывучэння асаблівасцей краін стала зразумела, што рэфармаванне навучальных праграм у многіх краінах у большай ці меншай ступені суправаджаецца рэфармаваннем структур і/або практык ацэньвання. У многіх краінах (BG, HR, CY, CZ, DK, FR, EL, HU, LV, LU, RO, SE, SI) змест праграм вызначаецца ўрадам краіны, і толькі нязначныя змены да зместу і да метадаў навучання могуць быць унесены навучальнымі ўстановамі. У іншых выпадках (AT, EE, IE, IT, LT, MT, PT, SK), нацыянальныя ўлады вызначаюць асноўны элемент навучальных праграм, а школы адаптуюць іх пад сябе. І ў астатніх краінах (BE, DE, ES, FI, NL, PL) распрацоўкай навучальных праграм займаюцца рэгіянальныя ці мясцовыя органы ўлады, і ў некаторых выпадках асобныя школы маюць права на самастойную іх распрацоўку.

З пункту гледжання ацэньвання, настаўнікі маюць магчымасць прымяняць актыўную і падагульняючую ацэнку, аднак пры выніковай атэстацыі выбар у настаўнікаў абмежаваны.

Многія краіны распачалі рэфармаванне вучэбных праграм **з мэтай развіцця ключавых кампетэнцый і базавых навыкаў**.

У **Партугаліі** ў 2016 і 2017 г.г. адбыліся дзве рэформы. Іх мэтай было стварэнне мадэлі выпускніка на этапе завяршэння базавай адукацыі, пры гэтым яшчэ ўлічваюцца абавязковы навучальны план, які ўключаў у сябе рэкамендацыі па планаванню, стварэнню і ацэньванню дасягненняў навучэнцаў. Гэтыя адукацыйныя арыенціры былі створаны для развіцця асобных кампетэнцый ў кожнай з вобласці ведаў, а таксама трансверсальных кампетэнцый.

У пачатку 2019-2020 навучальнага года Міністэрства адукацыі і культуры **Кіпра** ў супрацоўніцтве з універсітэтам Кембрыджа ўвядло пілотную праграму, разлічаную на адзін год, з мэтай атрымання сертыфікатаў па англійскай мове пасля 12-га класа ў дзяржаўных школах (папярэднія тэсты здавалі вучні 7 і 9 класаў).<sup>39</sup>

У **Ірландыі** навучальны план і ацэньванне ў сярэдняй школе былі цалкам рэструктураваны з увядзеннем «Рамкі малодшага цыкла» (2015),<sup>40</sup> а кампетэнтнасная рэформа праведзена ў школах паэтапна з 2015 года.

У **Іспаніі** была рэалізавана рэформа для паляпшэння развіцця кампетэнцый, якая кампенсавала першапачатковыя недахопы. Закон аб адукацыі (03/2020) уключае шэраг мер для пачатковага ўзроўню, засяродзіўшы ўвагу на ўзмацненні інклюзіі і пашырэнні рамак кампетэнцый.

У **Чэхіі** з 1 кастрычніка 2020 года ўступіла ў сілу папраўка да Закона аб адукацыі, у выніку чаго былі ўнесены змены ў сістэму выніковай атэстацыі і ўступнай кампаніі для выпускнікоў. Акрамя гэтага ў некаторых школах пачаўся пілотны курс па прадмету «Тэхналогія», які ахапіў другую ступень базавай адукацыі. Працягласць навучання складае адна гадзіна ў тыдзень або дзве гадзіны на працягу 14-ці дзён.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Eurydice, Cyprus Overview. Retrieved from: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/cyprus/national-reforms-school-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/cyprus/national-reforms-school-education_en)

<sup>40</sup> DES. A Framework for Junior Cycle (2015). Available from: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-reports/Framework-for-Junior-Cycle-2015.pdf>

<sup>41</sup> Eurydice, Czechia Overview. Available at: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-17\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-17_en)

У многіх еўрапейскіх краінах у навучальных праграмах робіцца акцэнт на развіцці «мяккіх навыкаў» (soft skills).

У **Балгарыі** з 2014 года адной з асноўных задач з'яўляецца стымуляванне развіцця ўніверсальных ключавых кампетэнцый, такіх як навыкі навучання, ініцыятыўнасць, прадпрымальніцкія навыкі, культурная дасведчанасць, а таксама такія "soft skills", як навыкі працы ў камандзе, прыняцце рашэнняў, вырашэнне канфліктаў і г.д.<sup>42</sup>

У **Фінляндыі** трансверсальныя кампетэнцыі, у тым ліку "soft skills", былі ўведзены ў праграмы базавай адукацыі ў 2016 г. Нацыянальнае і мясцовае кіраўніцтва падтрымала іх рэалізацыю праз змяненне вучэбных праграм, а таксама падыходаў да выкладання. Акрамя гэтага, трансверсальныя кампетэнцыі былі ўключаны ў прадметныя мэты на ўзроўні школьнай адукацыі.

Па прычыне адрознення ў структуры і патрабаваннях у сістэмах адукацыі, краіны-члены ЕС маюць розныя падыходы да развіцця базавых навыкаў. Яны могуць ці распрацоўваць спецыфічныя меры, ці прытрымлівацца агульнанацыянальнай стратэгіі. Гэтыя стратэгіі ахопліваюць некалькі слаёў і закранаюць развіццё базавых навыкаў у розных сферах. Некаторыя дзяржавы, якія не прытрымліваюцца агульнанацыянальных стратэгіяў, вырашылі засяродзіцца на асобных аспектах, такіх як перагляд навучальных праграм з мэтай развіцця трох асноўных базавых навыкаў (BEfr, CZ, DK, HR, LV, SE, SK); сістэма ацэньвання і ранняе выяўленне вучняў з праблемамі ў засваенні базавых ведаў і аказанне ім індывідуальнай падтрымкі (AT, BEfr, CY, DE, EE, FI, FR, PT); прафесійная падтрымка і бесперапыннае развіццё настаўнікаў з мэтай удасканалення іх навыкаў, забеспячэння неабходнымі матэрыяламі і інфраструктурай для эфектыўнага навучання (DK, EE, EL, IE, FR).

### **2.1.3 Рэформы, накіраваныя на павышэнне кваліфікацыі настаўнікаў**

Краіны ЕС падтрымліваюць развіццё ключавых кампетэнцый, у тым ліку базавых навыкаў, праз ажыццяўленне рэформ, якія павышаюць кваліфікацыю настаўнікаў. Як адзначалася вышэй, у выніку вывучэння асаблівасцей краін, 40 з 79 прааналізаваных рэформ накіраваны на павышэнне прафесійнага ўзроўню настаўнікаў з мэтай ажыццяўлення кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу ў навучанні і сучасных практык ацэньвання.

**Швецыя** адзначыла, што адсутнасць сістэматычнага павышэння прафесійнага ўзроўню настаўнікаў з'яўляецца вялікай праблемай. З гэтай мэтай у 2012 годзе былі складзены навучальныя праграмы для настаўнікаў, арыентаваныя на выкладанне матэматыкі,<sup>43</sup> чытання<sup>44</sup> і прыродазнаўчых навук<sup>45</sup> пачынаючы з дашкольнай і сканчаючы сярэдняй базавай ступенню адукацыі. Разам з навучаннем эфектыўным педагагічным метадам, арганізаваным праз сумесную працу настаўнікаў, гэтыя інавацыйныя праграмы былі прызнаныя як самыя каштоўныя для настаўнікаў. Інвестыцыі ў іх склалі больш за 28 мільёнаў еўра.<sup>46</sup>

<sup>42</sup> Bulgarian National Strategy for Lifelong learning. Available at: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>

<sup>43</sup> Swedish Teacher training programme: (mathematics) <https://larportalen.skolverket.se/#/>

<sup>44</sup> Op cit. (reading). <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan>

<sup>45</sup> Op cit. (science). <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/031-natur-teknik-och-sprakutveckling>

<sup>46</sup> Education Policy Outlook: Sweden, OECD 2017. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/84003fa5-en/index.html?itemId=/content/component/84003fa5-en>

### 2.1.4 Рэформы, накіраваныя на ўзмацненне сацыяльнай інклюзіі

Еўрапейскія дзяржавы таксама выкарыстоўваюць шырокія рэформы кампетэнцый, у прыватнасці тыя, якія падкрэсліваюць базавыя навыкі, каб зрабіць свае школы больш інклюзіўнымі. Як згадвалася вышэй, 36 з 79 прааналізаваных рэформ былі накіраваны на павышэнне інклюзіі ў школах.

**Бельгія.**<sup>47</sup> У Французскай супольнасці (BEfr) у 2015 годзе ўрад прыняў Пакт дасканаласці адукацыі, арыентаваны на адукацыю ад дашкольнай да сярэдняй. Пакт скіроўвае на поўную рэформу сістэмы адукацыі Французскай супольнасці для павышэння яе якасці, роўнасці і базавых навыкаў. Рэформа паменшыць дубляванне класаў, няроўнасць і высокі ўзровень адсеву (што з'яўляецца асаблівай праблемай у BEfr). Што тычыцца інклюзіўнай адукацыі, рэформа прадугледжвала некалькі мер па падтрымцы інклюзіўнага школьнага клімату (у прыватнасці, важныя меры па барацьбе з сэгрэгацыяй, рэабілітацыі і псіха-сацыяльнай падтрымцы). Акрамя таго, запланаваны дзве гадзіны на тыдзень індывідуальнай дапамогі для дзяцей, пачынаючы з 2019/2020.

Падобным чынам у 2016 годзе ў **Чэхіі** была праведзена рэформа інклюзіўнай адукацыі (ад дашкольнай адукацыі да старэйшай сярэдняй школы)<sup>48</sup>. Мэта гэтай рэформы — вучыць максімальную колькасць дзяцей з асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі (SEN) у звычайных школах, а не ў спецыяльных школах; паменшыць дыскрымінацыю цыганскіх вучняў; а таксама аказваць падтрымку дзецям з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця ў школе. У цэлым рэформа накіравана на атрыманне базавых навыкаў для ўсіх вучняў.

### 2.1.5 Структурныя змены

Сістэмы адукацыі ў краінах-членах ЕС розныя. Можна вылучыць тры асноўныя арганізацыйныя мадэлі пачатковай і сярэдняй адукацыі: з адзінай структурай (гэта азначае, што навучанне ў агульнаадукацыйных школах кіруецца адзінымі навучальнымі планами)<sup>49</sup>, з адзінымі асноўнымі прынцыпамі навучальных праграм (якія маюць дачыненне да пачатковай і сярэдняй адукацыі)<sup>50</sup> і дыферэнцыраваная сярэдня адукацыя (якая пачынаецца пасля пачатковай школы і дае вучням магчымасць выбраць спецыфічныя прадметы, пасля чаго яны атрымаюць адпаведныя сертыфікаты)<sup>51</sup>.

Структура сістэм адукацыі з'яўляецца ключавым кантэкстуальным фактарам для рэфармавання. Некаторыя краіны правялі рэформы з мэтай карэкціроўкі адукацыйных структур.

<sup>47</sup> Excellence Pact of Education (FR community)

<sup>48</sup> Pre-primary to upper secondary.

<sup>49</sup> **ISCED** is the reference international classification for organising education programmes and related qualifications by levels and fields. This study focuses on ISCED 0 (early childhood education), 1 (primary), 2 (lower secondary) and 3 (upper secondary).

<sup>50</sup> **Single structure education:** this signifies that pupils, throughout the whole of compulsory education, follow a common curriculum providing general education. Additionally, the single structure education also entails no transition between primary and lower secondary education. **Common core curriculum provision:** After completing ISCED 1, pupils progress to ISCED level 2 where they follow the same general common core curriculum. **Differentiated lower secondary education:** After successfully completing primary education, students follow distinct educational pathways or specific types of education, which start either at the beginning or in the course of lower secondary education. At the end of their studies, they receive different certificates. Sourced from European Commission/ EACEA/Eurydice (2020), The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams, available at [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structure-european-education-systems-202021-schematic-diagrams\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structure-european-education-systems-202021-schematic-diagrams_en)

<sup>51</sup> Ten European countries adopt a 'common core' structure (BEfl, CY, FR, EL, IE, IT, MT PT, RO, ES). Eight Member States have a single structure (BG, HR, DK, EE, FI, PL, SI, SE), four have a differentiated structure (AT, DE, LU, NL), and the rest have common and single (CZ, LV, SK, HU), and common and differentiated (LT).

Напрыклад, у выніку рэформы пачатковай адукацыі ў **Даніі** (2014 г.) школьны дзень стаў больш працяглым і актыўным. Колькасць гадзін на тыдзень, калі вучні павінны прысутнічаць у школе, павялічылася да 30 для першых чатырох класаў, да 35 для 4-6 класаў і да 37 для 7- 9 класаў.<sup>52</sup>

У **Славакіі** з 2021 года быў зменены падыход да вучэбных праграм: з штогадовага плану да шматгадовага ў дашкольнай і пачатковай школьнай адукацыі. Пілотны праект ахопліваў каля 20 школ, якія спецыялізаваліся на асобных аспектах нацыянальнай вучэбнай праграмы, што давала больш магчымасцей у параўнанні са звычайнай агульнанацыянальнай праграмай і больш эфектыўнага развіцця ключавых кампетэнцый.<sup>53</sup> Вучэбная праграма была разлічана на тры цыклы (з 1 па 3 клас, з 4 па 5 клас, з 6 па 9 клас).

Некаторыя дзяржавы павялічылі тэрмін абавязковага навучання ў школе, многія з іх зрабілі акцэнт на дашкольнай адукацыі (ЕСЕС).

У **Грэцыі**, напрыклад, знізіўся ўзрост для наведвання дашкольных устаноў адукацыі з 5 да 4 гадоў. І іх наведванне з'яўляецца абавязковым на працягу двух гадоў, пачынаючы з чатырохгадовага ўзросту. Тэрмін навучання ў пачатковай школе з 6 да 12 гадоў. Сярэдняя адукацыя – з 12 да 18 гадоў (абавязковая толькі да 15).<sup>54</sup>

Падобным чынам у **Даніі** ў 2008 годзе ўрад павялічыў тэрмін для абавязковай школьнай адукацыі з 9 да 10 гадоў праз зніжэнне ўзросту для наведвання дашкольных устаноў адукацыі. Мэта заключалася ў падтрымцы дзяцей, якім неабходна дапамога ў навучанні, у тым ліку лінгвістычная падтрымка.

У **Бельгіі** знізіўся ўзрост для пачатку абавязковай адукацыі з 6 да 5 гадоў. Прычым 5-гадовыя дзеці павінны наведаць мінімум 290 паўдзённых заняткаў у школе.

У **Балгарыі** з верасня 2020 года таксама знізіўся ўзрост для абавязковай пачатковай адукацыі з 5 да 4 гадоў.

У **Францыі** наведванне дашкольных устаноў адукацыі з'яўляецца абавязковым, пачынаючы з трохгадовага ўзросту.

У **Аўстрыі** было дамоўлена, што абавязкова неабходны дадатковы год для чатырохгадовых дзяцей з мэтай падтрымкі тых, хто выходзіць з складаных умовах праз бясплатнае забеспячэнне іх усім неабходным.

### **2.1.6 Рэформа школьнага кіравання**

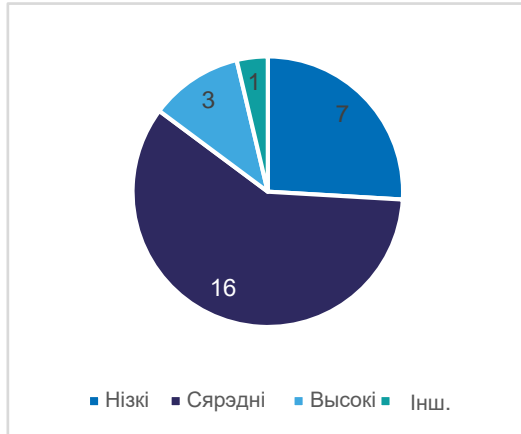
Узровень самастойнасці школ моцна адрозніваецца ў краінах ЕС. На малюнках 7 і 8 можна бачыць вынікі даследавання, згодна з якімі можна зрабіць выснову, што большасць школ маюць сярэдні ўзровень самастойнасці ў дачыненні да распрацоўкі навучальных праграм і сістэм ацэньвання (AT, BEfl, DK, EE, FI, FR, DE IE, IT LT, PL, RO, SK, SI, ES, SE), а таксама размеркавання рэсурсаў (BEfl, HR, DK, EE, FI, DE, LV, LT, PL, PT, SK, SI, ES).

<sup>52</sup> Danish primary education reform. Available at: <https://www.skole-foraeldre.dk/artikel/folkeskolereformen-1>

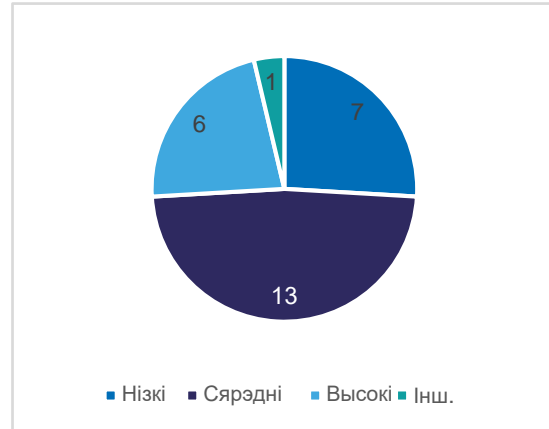
<sup>53</sup> SPU, Pilot Verification. Available at: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/pilotne-overovanie/>

<sup>54</sup> Eurydice, Greek Overview. Available at: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en)

Малюнак 7. Узровень самастойнасці школ у дачыненні да распрацоўкі навучальных праграм і сістэм ацэнкі (n=27)



Малюнак 8. Узровень самастойнасці школ у дачыненні да размеркавання рэсурсаў (n=27)



Крыніца: распрацавана даследчыкамі на аснове дадзеных АЭСР справаздачы.<sup>55</sup>

Аднак неабходна ўлічваць наступныя нюансы: у настаўнікаў ёсць дастаткова свабоды для таго, каб распрацоўваць свае ўласныя метады і падыходы для навучання з мэтай больш эфектыўнага дасягнення запланаваных вынікаў, а таксама выбіраць падыходы да ацэньвання.

Паводле справаздачы OECD ад 2011 года і дадзеным PISA,<sup>56</sup> калі самастойнасць школы і адказнасць лагічна аб'яднаны, то эфектыўнасць навучання і дасягненні вучняў павышаюцца. У выніку вывучэння краін было выяўлена, што некаторыя з іх правялі рэфармаванне з мэтай забеспячэння школ большай самастойнасцю і павышэння паўнамоцтваў кіраўніцтва школ. Усё гэта было зроблена для ўкаранення лепшых практык на розных узроўнях школьнай адукацыі і для павышэння прафесіяналізму настаўнікаў.

У **Нідэрландах** дастаткова высокі ўзровень самастойнасці школ,<sup>57</sup> што стымулюе настаўнікаў і кіраўніцтва школ садзейнічаць культуры навучання.

У **Францыі**, краіне з нізкім узроўнем самастойнасці школ, была прынята праграма па падтрымцы педагогаў усіх узроўняў адукацыі, ад пачатковага да старэйшага.<sup>58</sup> Гэтая рэформа накіравана на пашырэнне магчымасцей для прафесійнага развіцця ўсіх педагогічных работнікаў, у тым ліку і кіраўнікоў.

У **Германіі** распачалася праграма "School makes you Strong"<sup>59</sup>, мэтай якой з'яўляецца падтрымка гарадскіх і сельскіх школ падчас складаных сацыяльных праблем праз эфектыўнае школьнае кіраўніцтва.

<sup>55</sup> OECD (2011), School autonomy and accountability: Are they related to student performance? (p.2) Available at <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>

<sup>56</sup> OECD (2011), School autonomy and accountability: Are they related to student performance? Available at <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>

<sup>57</sup> Deleraren Agenda, <https://www.delerarenagenda.nl>

<sup>58</sup> CPD Master Plan for national education staff

<sup>59</sup> German Government (2019). *Schule macht stark*. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. Available at: [https://www.bmbf.de/files/Schule%20macht%20stark\\_Bund-L%c3%a4nder-Vereinbarung.pdf](https://www.bmbf.de/files/Schule%20macht%20stark_Bund-L%c3%a4nder-Vereinbarung.pdf)

У **Іспаніі** таксама быў прыняты закон для дашкольнай і сярэдняй адукацыі аб павышэнні кваліфікацыйнага ўзроўню педагогаў з мэтай распрацоўкі імі навучальных праграм і інавацыйных падыходаў да выкладання.

## **2.2 Праблемы з укараненнем, спрыяльныя фактары і ўплыў COVID-19**

Аналіз справаздач па краінах пацвердзіў факт таго, што пры правядзенні рэфармаванняў могуць быць як праблемы, так і спрыяльныя фактары. Яны могуць узнікаць на аднолькавых этапах рэалізацыі, напрыклад, па пытаннях узаемадзеяння паміж зацікаўленымі бакамі. Калі для канкрэтнага этапу распрацаваны адпаведныя падыходы і яму надаецца вялікая ўвага, то ён можа стаць спрыяльным фактарам. Калі этап ігнаруецца, ці яму надаецца мала ўвагі, ён становіцца праблемай. Праблемным полем для даследаванняў сталі і першапачатковыя наступствы COVID-19 і іх уплыў на працэс рэфармавання.

### **2.2.1 Праблемы ўкаранення**

Вывучэнне асаблівасцей краін прадэманстравала прыклады тых краін, дзе працэс рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу сутыкнуўся з праблемамі або перашкодамі.

#### **1. Слабая падтрымка зацікаўленых бакоў у распрацоўцы і рэалізацыі і/або дрэнная дамоўленасць**

Зацікаўленыя бакі школы, у тым ліку кіраўніцтва, настаўнікі, настаўніцкія суполкі, навучэнцы і бацькі не прымаюць належнага ўдзелу ў працэсе на ўсіх этапах рэфармавання, ці яны не атрымалі дастатковай інфармацыі.

**Балгарыя** сутыкнулася з праблемамі на пачатковым этапе рэалізацыі рэформы па прычыне недасканаласці яе распрацоўкі і адсутнасці ўдзелу ўсіх зацікаўленых бакоў, што прывяло да недастатковай колькасці рэкамендацый і іншых навучальных матэрыялаў. У выніку працэс рэфармавання быў значна запаволены.

У **Латвіі** асноўнай праблемай пры рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу стаў недавер з боку бацькоў, школ і настаўнікаў да мэтай, метадаў і каштоўнасцей рэформы. Некаторыя настаўнікі вельмі скептычна ставяцца да новых падыходаў. Школы, якія трапілі ў пілотны праект па рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, больш аптымістычна аднесліся да рэформы ў параўнанні са школамі, якія ў ім не ўдзельнічалі. Аднак можна зрабіць выснову, што ў цэлым працэс рэфармавання не меў станоўчых вынікаў.

#### **2. Змены курса ў адукацыі**

Моцная падтрымка на ўзроўні Міністэрства адукацыі можа быць вельмі карыснай на этапе аналізу і рэфармавання, асабліва для забеспячэння фінансаваннем. Аднак на гэта часта негатыўна ўплываюць змены ўрада і/або прыярытэтаў падчас рэфармавання.

У **Італіі** з моманту пачатку рэформы змянілася тры міністры адукацыі, якія прытрымліваліся розных поглядаў на адукацыю. Хоць большасць ключавых мер захавалася, змена кіраўніцтва паўплывала на матывацыю да рэфармавання і прывяла да адсутнасці адзінства паміж сістэмай, школамі і настаўнікамі.



У **Латвіі** ўвядзенне кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу аказалася пад уплывам змен адукацыйных прыярытэтаў і з'яўлення новых дапаўненняў. Асноўныя напрамкі развіцця адукацыі на 2021-2027 г.г. па-ранейшаму застаюцца ў праекце і не былі прыняты парламентам па прычыне працяглых дэбатаў.

### ***3. Адсутнасць пілотных праектаў на першапачатковых этапах рэфармавання паўплывала на недахоп досведу і адсутнасць даверу***

Краіны, у якіх адсутнічае пілотны праект ці этап паступовага ўкаранення, не маюць магчымасці для апрабавання ідэй, умацавання даверу і майстэрства настаўнікаў, а таксама абмеркавання ідэй з шырокім колам зацікаўленых бакоў.

**Мальта** зрабіла спробу перагледзець падыходы да вынікаў навучання і іх уздзеянне на кантэкст навучальных праграм. Аднак настаўнікі негатыўна адраагавалі на яе і патлумачылі свае адносіны стомленасцю, недастатковай падрыхтоўкай і паспешлівай рэалізацыяй. Акрамя гэтага перад этапам канчатковага ўкаранення адсутнічаў пілотны праект.

У **Славакіі** падрыхтоўчы этап рэфармавання заняў ўсяго каля паўгода і пачаўся без пілотнага праекту і без належнай падрыхтоўкі настаўнікаў да пераходу да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі. Зацікаўленыя бакі таксама не аказалі неабходнай падтрымкі з-за кароткага часу, адведзенага на пачатковы этап. Неабходнасць у распрацоўцы новых метадычных дапаможнікаў і перападрыхтоўцы настаўнікаў стала відавочнай. І ў 2011 годзе Еўрапейскі сацыяльны фонд (ESF) аказаў фінансавую дапамогу ў гэтым.

### ***4. Абмежаваныя інвестыцыі ў перападрыхтоўку настаўнікаў***

Надзеі, звязаныя са зменамі ў падыходах да адукацыі, будуць паспяховымі толькі ў тым выпадку, калі кіраўніцтва школы і настаўнікі будуць самі развіваць уласныя прафесійныя кампетэнцыі. Калі інвестыцыі ў развіццё патэнцыялу настаўнікаў абмежаваныя, то працэс рэфармавання праходзіць з цяжкасцю.

Пры правядзенні рэфармавання ў гімназіях **Славеніі** асноўнымі праблемамі сталі недастатковы ўзровень прафесійнай падрыхтаванасці настаўнікаў і саміх устаноў адукацыі да ўкаранення інавацый і адсутнасць неабходнага ІКТ забеспячэння. Веды пра кампетэнтнасна-арыентаваны падыход да навучання былі абмежаванымі і падрыхтоўка настаўнікаў да зместу і задач мадэрнізаваных навучальных праграм была недастатковай. Больш таго, многія настаўнікі заявілі, што яны не адчуваюць сябе дастаткова кампетэнтнымі для працы ў новых умовах.

**Чэхія** назвала прычынай ваганняў і неразумення настаўнікаў нізкі ўзровень дамоўленасці і садзейнічання прасоўванню рэформы. Праблема абвастрылася з-за нізкага ўзроўню фінансавай падтрымкі, у тым ліку адсутнасцю фінансавання для перападрыхтоўкі настаўнікаў у спалучэнні з высокімі патрабаваннямі да іх, што і прывяло да непрымання рэформы.

## **5. Недостатковы ўзровень адаптацыі агульных рэформ да мясцовых патрэб**

Для ўкаранення новых практык навучання і ацэньвання на ўзроўні школы і класа неабходны час і падтрымка. Настаўнікам яны патрэбны для разумення сэнсу маштабных рэформ і магчымасцей для іх адаптацыі да сваіх мясцовых патрэб.

У **Швецыі** рэалізацыя стратэгіі развіцця прадпрымальніцтва ў сістэме адукацыі заставалася складанай задачай для кіраўніцтва школ, бо асноўная адказнасць за яе ўкараненне ляжала на іх. Для гэтага неабходны былі з аднаго боку індывідуальныя падыходы, адпаведныя кантэксту, з другога боку, падтрымка для настаўнікаў, каб працэс рэфармавання не ператварыўся ў праблему. Акрамя таго, існуе праблема ў тым, што працэс вымярэння атрыманых ведаў значна прасцейшы, за вымярэнне кампетэнцый.

У **Ірландыі** школы адаптаваліся да новай агульнанацыянальнай праграмы рознымі тэмпамі і з розным поспехам. У той час, як некаторыя школы ўжо перайшлі да кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, іншыя школы толькі вывучалі яго метадалогію.

## **6. Высокі ўзровень самастойнасці школ і настаўнікаў**

У некаторых краінах назіраецца высокі ўзровень самастойнасці школ і настаўнікаў, што становіцца ўплывае на працэс рэфармавання. Аднак дэцэнтралізацыя і аўтаномія можа прывесці да перашкод пры распрацоўцы і рэалізацыі нацыянальных стратэгий або пры стварэнні вучэбных праграм на нацыянальным узроўні.

У **Бельгіі** (у фламандскай правінцыі) узнікла праблема з працэсам рэфармавання. У выніку дэцэнтралізаванага характару фламандскай сістэмы адукацыі было складана адсачыць яго вынікі ва ўсіх школах. Дастаткова складана забяспечыць якасць і сачыць за працэсам, калі ў краіне назіраецца высокі ўзровень самастойнасці школ і настаўнікаў.

У **Фінляндыі** дэцэнтралізацыя і аўтаномія цесна звязаны з фінскай мадэллю прафесіяналізму настаўніка, а таксама са статусам настаўніка ў фінскім грамадстве. Аднак уяўляецца складаным працэс адсочвання ступені аўтаномнасці ўсіх складнікаў для пераходу да новых стратэгий або кіруючых прынцыпаў навучальных праграм. Акрамя гэтага, дадатковыя намаганні былі патрачаны на падтрымку педагогаў і метадыстаў для развіцця трансверсальных кампетэнцый.

## **7. Праблемы з ацэньваннем і маніторынгам**

Ацэньванне і маніторынг з'яўляюцца важнымі элементамі адукацыйных змен. І там, дзе яны адсутнічаюць або ім не надаецца значнай увагі, можна назіраць негатыўны ўплыў на працэс рэфармавання ўсёй сістэмы.

Пакуль у Славакіі не была ўведзена сістэма школьнай самаацэнкі, школы не атрымлівалі дастатковай падтрымкі, што ўплывала на эфектыўнасць працэсу і на зваротную сувязь.

Таксама цяжка было адсочваць уплыў інавацыйнага працэсу па матэматыцы, чытанню і прыродазнаўчым навукам у **Швецыі**. Недахоп інфармацыі пра рэальны ўплыў інавацыйнага праекту на вынікі навучання ў цэлым не дазваляў ацаніць увесь працэс, або ўзровень ацэнкі быў павярхоўны, і таму не меў карысці.

### **2.2.2 Спрыяльныя фактары для ўкаранення**

У выніку вывучэння асаблівасцей краін было вызначана некалькі спрыяльных фактараў, якія садзейнічаюць рэалізацыі кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу. Аказалася, што краіны супадаюць з тымі, пра якія ішла гаворка ў раздзеле пра праблемы, аднак яны могуць ператварыцца ў спрыяльныя фактары, калі ім надаецца неабходная ўвага і выдзяляецца час.

#### **1. Моцная падтрымка зацікаўленых бакоў, удзел у распрацоўцы, рэалізацыі і якасная падтрымка ўсяго цыкла**

Зацікаўленыя бакі школы, у тым ліку кіраўніцтва, настаўнікі, педагогічныя суполкі, навучэнцы і бацькі, павінны быць уключаны ў працэс, пачынаючы ад стадыі праектавання і на працягу рэалізацыі і ацэньвання (актыўнага і падагульняючага) усіх этапаў рэфармавання. Гнуткія падыходы да рэалізацыі ў адпаведнасці з мясцовымі патрэбамі і патрэбамі зацікаўленых бакоў таксама важныя.

У **Даніі** адбыўся працэс рэфармавання пачатковай адукацыі на заканадаўчым узроўні з мэтай задавальнення патрэб зацікаўленых бакоў у выніку пастаяннай крытыкі з боку настаўнікаў і высноў ацэньвання дзеючай сістэмы.

У **Фінляндыі** былі інтэграваны трансверсальныя кампетэнцыі ў хімію для праграмы 7–9 класаў. Падрыхтоўчы этап распрацоўкі асноўнага вучэбнага плана, у тым ліку апісанне трансверсальных кампетэнцый стаў сумесным абмеркаваннем у вялікай экспертнай групе, якая ўключала ў сябе педагогаў дашкольных устаноў адукацыі, настаўнікаў-прадметнікаў, дырэктараў, метадыстаў, навукоўцаў у галіне адукацыі, даследчыкаў розных прадметных сфер і прадстаўнікоў іншых зацікаўленых бакоў.

#### **2. Моцная і ўстойлівая падтрымка міністэрства адукацыі і дамоўленасць па ключавых момантах рэфармавання.**

Моцная падтрымка міністэрства можа быць вельмі карыснай на этапе аналізу і пачатковай стадыі рэфармавання з мэтай усталявання дамоўленасці па ключавых момантах рэфармавання і забеспячэння ўсімі неабходнымі рэсурсамі.

У **Славакіі** перыяд пераходу рэфармавання на заканадаўчы ўзровень заняў тэрмін на працягу кіравання трох урадаў, аднак існавала агульнае пагадненне аб тым, што пераход да сістэмы, у якой настаўнікі выбіраюць падыходы, заснаваныя на выніках навучання, а не на перадачы ведаў, з'яўляецца вельмі важным.

У **Бельгіі** (у фламандскай правінцыі) урад аказаў вельмі моцную падтрымку рэалізацыі ключавых ідэй рэфармавання, і таму большасць з іх паспяхова ўкаранілася ў сістэму адукацыі. У выніку адбыліся некаторыя змены: вялікая ўвага надавалася выкладанню галандскай мовы і культуры, а таксама сацыяльнай інтэграцыі.

### ***3. Пілотныя праекты на пачатковых этапах рэфармавання***

Пілотныя праекты ў некаторых школах з мэтай праверкі ідэй і планавання падыходаў да рэалізацыі змен, а таксама для забеспячэння шырокага абмеркавання дазваляюць пашырыць веды аб ключавых аспектах рэфармавання і выклікаць да іх давер.

У **Бельгіі** (у фламандскай правінцыі) падчас пілотнага праекта новага варыянта рэформы была распачата шырокая кампанія па яе абмеркаванні на платформе вэб-сайта. Мэтай кампаніі было ўключыць моладзь, грамадства, школы і працадаўцаў у абмеркаванні навучання на вышэйшых ступенях сярэдняй адукацыі. Настаўнікі заахвочвалі вучняў ствараць праекты пра «школу будучыні», а самыя цікавыя ідэі былі адзначаны ўзнагародамі.

У **Ірландыі** абралі падыход паступовага ўкаранення кампетэнтнаснага падыходу. Ён пачаўся з рэалізацыі кропкавых мэт, і паступова перайшоў да ўключэння ў сістэму школ і настаўнікаў з улікам часу і маштабаў.

### ***4. Якасная пачатковая адукацыя і бесперапыннае прафесійнае развіццё настаўнікаў і кіраўніцтва школ***

Гэта азначае, што настаўнікі будуць забяспечаны падтрымкай у распрацоўцы вучэбных праграм і падыходаў да ацэньвання ў адпаведнасці з развіццём ключавых кампетэнцый, у тым ліку базавых навыкаў, а кіраўніцтва школ будзе адчуваць падтрымку ў адказнасці за прафесійнае развіццё сваіх педагогаў.

У **Бельгіі** (у французскай правінцыі) былі выдадзены рэкамендацыі для настаўнікаў аб тым, як праводзіць ацэньванне, якое заснавана на выніках навучання, а таксама рэкамендацыі для школ, дзе вучацца дзеці з асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі.

У **Даніі** былі выдаткаваны сродкі фінансавання на прафесійнае развіццё педагогаў і кіраўніцтва школ, а таксама на правядзенне педагагічных даследаванняў з мэтай пошуку новых падыходаў да навучання. Акрамя гэтага былі створаны кансультацыйныя цэнтры для педагогаў.

### ***5. Школы і настаўнікі маюць права размяркоўваць фінансавыя, часовыя і кадравыя рэсурсы***

З мэтай укаранення новых практык у школах і класах неабходны час, фінансавыя і кадравыя рэсурсы.

У **Нідэрландах** акцэнт быў зроблены на стварэнне школ як устаноў адукацыі, якія цесна звязаны і супрацоўнічаюць з іншымі арганізацыямі, такімі як іншыя школы, грамадскія аб'яднанні і больш шырокая грамадзянская супольнасць.

**Ірландыя** дала дазвол школам карэктаваць свае расклады заняткаў з мэтай таго, каб настаўнікі маглі ўдзельнічаць у планаванні і прафесійным навучанні на аснове кампетэнтнасных падыходаў.

### 2.2.3 Уплыў COVID-19 на рэфармаванне

У выніку крызісу, звязанага з COVID-19, з пачатку 2020 года ўзніклі некаторыя спецыфічныя праблемы, але таксама і спрыяльныя фактары. У некаторых выпадках крызіс спыніў рэформы, якія ўжо праходзілі, а ў іншых выпадках ён прадэманстравалі новыя, часам нечаканыя магчымасці.

#### 1. Першапачатковыя праблемы рэфармавання, звязаныя з COVID-19

Хуткі пераход да анлайн-навучання, звязаны з COVID-19 у 2020 годзе выклікаў значныя праблемы для навучэнцаў, настаўнікаў і школ. **Працяглы недахоп інвестыцый ў лічбавыя навыкі і неабходныя рэсурсы для настаўнікаў і школ** у некаторых краінах ЕС у спалучэнні з праблемамі «лічбавага разрыву», пагоршылі наяўную няроўнасць, звязаную з доступам да адукацыі навучэнцаў з больш нізкім сацыяльна-эканамічным статусам, эмігрантаў, вучняў з асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі і абмежаванымі магчымасцямі.<sup>60</sup>

У **Венгрыі**, напрыклад, прыкладна палова навучэнцаў была гатова поўнасцю выкарыстоўваць лічбавыя інструменты, а астатнія 50% сутыкнуліся са шматлікімі праблемамі.<sup>61</sup>

#### Настаўнікам было цяжка працягваць выкарыстоўваць кампетэнтнасныя падыходы да навучання і ацэньвання

У **Чэхіі** пандэмія паўплывала на практычнае навучанне і ацэньванне ў прафесійным навучанні і ўскладніла распрацоўку адзіных заданняў.

У **Фінляндыі** пераход да трансверсальных кампетэнцый стаў праблематычным у сувязі з закрыццём школ і пераходу іх на дыстанцыйнае навучанне. Асноўная прычына заключалася ў тым, што трансверсальны падыход патрабуе наяўнасці інтэрактыўнай дзейнасці, такой як камандная і праектная праца, чаго нельга было здзейсніць у кантэксце дыстанцыйнага навучання.

#### Некаторыя краіны сутыкнуліся з сітуацыяй, калі працэс пераходу да кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу затрымаўся.

У **Францыі** былі запаволены рэформы пераходу да бакалаўрыяту.

У **Ірландыі** ў чэрвені 2020 года былі адменены іспыты, і форма запланаваных новых сертыфікатаў, якія арыентаваліся на вынікі кампетэнтнаснага навучання, была заменена на іншую.

<sup>60</sup> European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T., et al., *Enhancing learning through digital tools and practices : how digital technology in compulsory education can help promote inclusion : final report : October 2021*, Publications Office, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>

<sup>61</sup> Report of the Hungarian State Audit Office on the state of digital education, 2021

## **2. Першпачатковыя справаздачи пра ўплыў COVID-19 на інавацыі**

Акрамя праблем, з якімі сутыкнуліся дзяржавы-члены ЕС, былі таксама выяўлены прыклады паспяховых інавацыйных кампетэнтнасных падыходаў, якія ўзніклі як вынік пандэміі.

Адным з найважнейшых станоўчых уплываў стала паскарэнне развіцця лічбавых тэхналогій у еўрапейскіх сістэмах адукацыі.

У **Балгарыі** быў рэалізаваны праект, дзякуючы якому была забяспечана падтрымка для ўкаранення неабходнай для дыстанцыйнага навучання лічбавая інфраструктуры.

У **Славакіі** школы былі вымушаны паскорыць працэс пераходу да лічбавых тэхналогій на ўзроўні сваіх устаноў адукацыі.

У **Партугаліі** дзякуючы пандэміі адбыўся плаўны, але комплексны пераход да рэалізацыі вучэбных праграм, якія былі адаптаваны пад мясцовыя патрэбы.

### **Многія краіны перагледзелі працэс навучання і ацэньвання, у выніку адбыўся пераход да кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу.**

У **Латвіі** большая колькасць заняткаў праходзіла ў рэжыме анлайн, што паскорыла пераход да лічбавых і змешаных тэхналогій навучання. Аднак варта адзначыць, што разрыў паміж настаўнікамі, якія ўмелі карыстацца лічбавымі тэхналогіямі і тымі, хто раней нават і не спрабаваў іх выкарыстоўваць, быў відавочны.

У **Італіі** міністэрства адукацыі ўнесла змены ў фармат правядзення выніковых дзяржаўных экзаменаў пасля заканчэння сярэдняй школы з улікам праблем, з якімі прыйшлося сутыкнуцца школам і вучням у выніку пандэміі.

У **Ірландыі** наогул быў адменены экзамен пасля пачатковай школы і заменены на адзнакі, якія выставілі настаўнікі па выніках кампетэнтнаснага ацэньвання.

У справаздачи **Венгрыі** наступствы COVID-19 былі названыя «інавацыйным цунамі». Інавацыі часта суправаджаюцца шокавымі і крызіснымі сітуацыямі, аднак COVID-19 паспрыяў хуткім зменам у школах і педагагічных суполках, развіццю лічбавых тэхналогій, з'яўленню новых тэхналагічных прадуктаў, абмену ведамі праз сеткавае ўзаемадзеянне і паслабіў бюракратычны кантроль.

У студзені 2021 года адбылося вывучэнне асаблівасцей краін і былі праведзены тэматычныя даследаванні. У выніку чаго некаторыя эксперты адзначылі, што пакуль занадта рана каментавать уплыў пандэміі. Аднак у наступных абмеркаваннях краіны фокуснай групы вылучылі іншыя ўплывы:

- COVID-19 паўплываў на падыходы да выкладання, навучання і ацэньвання ва ўсіх краінах. Справаздачи па выніках працы на семінарах прадэманстравалі доказы супрацоўніцтва паміж настаўнікамі з мэтай абмену досведам, удасканалення лічбавых кампетэнцый, працы з адукацыйнымі платформамі і пераходу да актыўнага ацэньвання і зваротнай сувязі.

---

<sup>62</sup> Prof. Gabor Hálasz at a presentation to the peer learning group in PLG Meeting 3, on 17 September, 2021.

- Усе пяць краін паведамлілі, што навучэнцам таксама неабходна падтрымка ў набыцці навыкаў навучання пры пераходзе да анлайн-тэхналогій і новых падыходаў да ацэньвання.
- Усе краіны пагадзіліся з тым, што пераход на дыстанцыйнае навучанне паўплываў на самаадчуванне навучэнцаў, і яны асэнсоўвалі сувязь паміж камунікацыяй з іншымі і вяртаннем у класы са сваім уласным камфортам.
- Настаўнікі і кіраўніцтва школ **Даніі і Ірландыі** адзначылі павелічэнне супрацоўніцтва ўнутры школы і паміж іншымі школамі, а таксама паміж школамі і міністэрствамі.
- Акрамя гэтага **Данія** адзначыла, што пасля вяртання да вочнага навучання, прыярытэтам у школах стала сацыяльнае ўзаемадзеянне паміж навучэнцамі, а не праблема вырашэння магчымых недахопаў у ведах. Станоўчым момантам таксама з'явілася практыка заняткаў на адкрытым паветры, што можа быць паспяхова працягнута і ў будучыні.
- У **Ірландыі** меркаванні тых, хто выступаў супраць працэсу рэформавання да пандэміі былі зведзены да мінімуму, паколькі сітуацыя ладкаўна паспрыяла асэнсаванню каштоўнасці і важнасці ключавых кампетэнцый і ідэі працягу рэфармавання. У сувязі з COVID-19 міністэрства адукацыі пачало цесна супрацоўнічаць з настаўнікамі з мэтай пошукаў шляхоў для вырашэння праблем. А гэта ў сваю чаргу паспрыяла ўзмацненню даверу.
- **Нідэрланды, Партугалія і Славакія** падкрэслілі важнасць лічбавых тэхналогій падчас пандэміі. Партугалія адзначыла, што «Лічбавыя тэхналогіі –гэта не будучыня, гэта сучаснасць». Вопыт пандэміі таксама прымусіў пераасэнсаваць сутнасць ключавых кампетэнцый, якія павінны ахопліваць яшчэ і сацыяльныя кампетэнцыі, і магчымасці для інавацый і г. д. Акрамя гэтага яны засяродзілі ўвагу на ролі сям'і і тым, як бацькі змаглі дапамагчы сваім дзецям падчас дыстанцыйнага навучання.

### 3. Агляд сістэм адукацыі ў выбраных краінах з пункту гледжання развіцця кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі

Далейшы аналіз пяці краін, **Даніі, Ірландыі, Нідэрландаў, Партугаліі і Славакіі** дазваляе больш дэталёва разгледзець прыклады распрацоўкі і рэалізацыі працэсу рэфармавання, заснаванага на кампетэнтнасным падыходзе ў гэтых краінах. У гэтым раздзеле прадстаўлены агляд распрацоўкі інавацыйнага падыходу і стратэгіі, якімі пры гэтым былі выкарыстаны.

#### 3.1 Пяць краін фокуснай групы<sup>63</sup>

**Данія.** Па-першае, асноўная прычына рэфармавання пачатковай адукацыі ў Даніі ў 2014 годзе была звязана з жаданнем вырашыць шэраг праблем, якія ўзніклі на гэтай ступені адукацыі. Па-першае, пачатковыя класы ў Даніі (абавязковае навучанне з 0 па 9 класы) былі не ў стане забяспечыць вучняў дастатковымі базавымі навыкамі ў параўнанні з іншымі краінамі (паводле вынікаў PISA і нацыянальных справаздач), у прыватнасці па дацкай мове і матэматыцы.

Па-другое, колькасць вучэбнай нагрузкі значна адрознівалася ў залежнасці ад месца пражывання. З гэтага была зроблена выснова, што не ўсе дзеці мелі аднолькавыя магчымасці для навучання ў адпаведнасці са сваімі здольнасцямі.

Па-трэцяе, вынікі PISA з 2000 па 2009 гады прадэманстравалі зніжэнне вучэбнай матывацыі, асабліва ў вучняў з сямей эмігрантаў і тых сямей, дзе ў бацькоў нізкі ўзровень адукацыі.

Нарэшце, даследаванні паказалі, што вучні з уразлівых груп атрымаюць значна больш карысці ад разнастайнай вучэбнай дзейнасці на працягу школьнага дня, ад зразумелай яе арганізацыі і ад практыка-арыентаванага падыходу да навучання.

Рэформа паўплывала і на шэраг іншых сур'ёзных змяненняў у пачатковай школе, сярод якіх найважнейшым стаў Закон аб інклюзіі, мэтай якога было забяспечэнне агульнай пачатковай адукацыяй дзяцей з абмежаванымі магчымасцямі і асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі. У далейшым рэформа супала з працоўным канфліктам паміж настаўніцкімі прафсаюзамі і мясцовымі ўладамі, які скончыўся ў 2013 годзе ўмяшаннем з боку ўрада. У выніку чаго быў прыняты закон, які адмяняў існуючыя нормы абавязковых гадзін на падрыхтоўку да заняткаў. Замест гэтага для настаўнікаў быў уведзены абавязак знаходзіцца 37 гадзін на тыдзень на працоўным месцы (у школе). На гэты закон настаўнікі адрэагавалі негатыўна.

#### Ірландыя

Самая значная рэформа, звязаная з кампетэнтнасным падыходам, датычылася малодшых класаў сярэдняй школы.<sup>64</sup> Яна была ўведзена паэтапна, і ў яе аснову былі пакладзены восем ключавых навыкаў (кампетэнцый) і 24 прынцыпы навучання.

<sup>63</sup> More detailed accounts of each country case study are provided in Annex E.

<sup>64</sup> DES. A Framework for Junior Cycle (2015). Available from: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-reports/Framework-for-Junior-Cycle-2015.pdf>



Гэта была перспектыўная распрацоўка, накіраваная на змены ў навучальнай праграме (заснаванай на выніках навучання) і сістэме ацэньвання (па выніках працы на ўроку). Арыентавалася яна на падыходы, якія ставяць вучня ў цэнтр адукацыйнага працэсу. Рэформа суправаджалася значнымі інвестыцыямі ў прафесійнае развіццё настаўнікаў і кіраўніцтва школ.

На працэс рэфармавання паўплывалі як ірландскія, так і міжнародныя фактары. У Еўропе ўсё часцей ключавыя кампетэнцыі сталі разглядацца як галоўны фактар пры распрацоўцы навучальных праграм, а таму ўзнікла адчуванне, што ірландскія навучальныя праграмы дрэнна адпавядаюць кампетэнтнасным падходам. У той жа час узнікла пэўная незадаволенасць сістэмай дзяржаўных экзаменаў, якія праходзілі экстрэнам у пачатковых і старэйшых класах сярэдняй школы і тым, як яны ўплывалі на навучальную праграму на наступных узроўнях адукацыі. Падрыхтоўка да экзаменаў не дала якасных ведаў. Шмат занепакоенасці выклікала якасць адукацыі на старэйшым узроўні.

Гэта была шматузроўневая і комплексная рэформа адукацыі, не пазбаўленая шматлікіх праблем, аднак зацікаўленыя бакі адзначаюць яе паспяховасць і карысныя высновы, якія можна было зрабіць.

## Нідэрланды

З 1998 года ў Нідэрландах адбыўся шэраг рэформ навучальных праграм, якія сталі вельмі важнымі для прафесіянальнай падрыхтоўкі настаўнікаў і кіраўніцтва школ. Працэс рэфармавання тычыўся сярэдняй адукацыі і пачынаўся з чацвёртага класа. Ён даваў магчымасць больш інтэнсіўна засвойваць веды незалежна ад вучэбнай праграмы, і ў выніку забяспечваў пераемнасць паміж сярэдняй і вышэйшай адукацыяй.

У 2006 годзе былі сфармуляваны 58 ключавых мэт па сямі асноўных прадметах для пачатковых класаў і малодшых класаў сярэдняй школы. Галоўная мэта заключалася ў тым, каб даць настаўнікам і школам больш свабоды пры распрацоўцы навучальных праграм, не абмяжоўвацца толькі сваім прадметам, а гарманічна звязаць пачатковую і сярэднюю адукацыю. Гэтыя асноўныя мэты па-ранейшаму з'яўляюцца крытэрыямі для распрацоўкі навучальных праграм. Аднак, паколькі ім было ўжо амаль 15 гадоў, у 2013 годзе Міністэрства адукацыі распачало перагляд вучэбных праграм. У кастрычніку 2019 года была апублікавана справаздача, падрыхтаваная настаўнікамі і кіраўніцтвам школ з мэтай перагляду вучэбных праграм па дзевяці прадметах для пачатковай і сярэдняй школы. У 2020 годзе быў створаны часовы навуковы камітэт для кансультавання ўрада па рэфармаванні праграм.

У цяперашні час працягваецца працэс рэфармавання навучальных праграм, які разлічаны на тэрмін да 2032 года. У распрацоўцы прымалі ўдзел шмат зацікаўленых бакоў са сферы адукацыі. Працэс складаўся з чатырох этапаў:

- 1) нацыянальны мазгавы штурм;
- 2) стадыя абмеркаванняў, якая ўключала ў сябе анлайн-сесіі ў сацыяльных сетках і размовы з навучэнцамі, настаўнікамі, бацькамі, спецыялістамі ў сферы адукацыі і прадпрымальнікамі;
- 3) этап кансультацый;
- 4) фінальныя парады.

Гэтыя крокі гарантавалі своечасовы і актыўны ўдзел кожнага ў працэсе рэфармавання.

## Партугалія

У 2015 годзе ў Партугаліі быў адзін з самых высокіх паказчыкаў<sup>65</sup> у Еўропе па колькасці вучняў, якія заставаліся на другі год. Больш таго, існавала сур'ёзная праблема з якасцю ведаў і з высокім узроўнем сацыяльна-эканамічнай няроўнасці, які захоўваўся на працягу многіх гадоў. Таму ўзнікла неабходнасць пераасэнсаваць падыходы і стварыць такія, якія маглі б прывесці да дэмакратычнай і інклюзіўнай школы.

За апошнія дзесяцігоддзе ў Партугаліі былі праведзены дзве асноўныя рэформы, накіраваныя на развіццё кампетэнцый у адукацыі: у 2016 і 2017 г.г.

Мэтай першай рэформы было заахвочванне школ для распрацоўкі стратэгіі шляхоў паляпшэння навучання на аснове кампетэнтнаснага падыходу. Акцэнт быў зроблены на навучанне ў рознаўзроўневых групах.

Другая рэформа заключалася ў стварэнні мадэлі выпускніка па заканчэнні абавязковай базавай адукацыі. Вучэбныя планы распрацоўваліся з улікам планавання, праектавання і ацэньвання дасягненняў навучэнцаў і накіраваны былі на развіццё навыкаў па прадметах, якія былі ўключаны ў спіс абавязковых. Абавязковымі крытэрыямі было развіццё ключавых і трансверсальных кампетэнцый. Абедзве рэформы дапаўнялі адна адну.

## Славакія

Да 1989 года ў Славакіі вучэбныя праграмы была адзіныя і распрацоўваліся цэнтралізавана. А кіраўніцтва школ у першую чаргу арыентавалася на ўзаемасувязь паміж агульнаадукацыйнымі прынцыпамі і іх практычным прымяненнем ў адукацыйным працэсе. З 1990 года дырэктары пачатковых і сярэдніх школ атрымалі права на кіраванне сваімі ўстановамі адукацыі і на распрацоўку праграм.

Новая мера, пад назвай "Правілы 10/30", дазваляла школам змяняць да 10 % вучэбнай нагрузкі на карысць асобных прадметаў і да 30% зместу праграмы, прадугледжанай цэнтралізаваным вучэбным планам. Гэта была часовая мера, не замацаваная заканадаўча.

У снежні 2001 года была зацверджана Нацыянальная праграма адукацыі ў Славацкай Рэспубліцы тэрмінам на бліжэйшыя 15-20 гадоў. Аднак на ажыццяўленне гэтай рэформы негатыўна паўплывалі два фактары: 1) увага ўрада была сканцэнтравана на фіскальнай палітыцы, бо гэта з'яўлялася адной з галоўных умоў далучэння Славакіі да ЕС, у выніку чаго значна скараціліся інвестыцыі ў адукацыю; 2) урад прыняў рашэнне не ўдзельнічаць у першым даследаванні PISA ў 2000 годзе.

Дрэнныя вынікі славацкіх вучняў у даследаванні PISA-2003 пасля выдатных вынікаў, якія прадэманстравалі 14-гадовыя навучэнцы краіны ў даследаванні TIMSS (міжнародны маніторынг даследавання якасці матэматычнай і прыродазнаўчай адукацыі) у 1995 годзе, сталі вялікім шокам для грамадскасці. Гэта, у дапаўненне да адсутнасці дамоўленасці паміж палітычнымі партыямі аб асноўных прынцыпах рэфармавання, прывяло да сітуацыі, калі ўрад быў вымушаны распрацаваць новую заканадаўчую базу для рэфармавання адукацыі.

У 2006 годзе новы ўрад рабіў усё магчымае, каб як мага хутчэй прыняць новы закон аб адукацыі. Больш таго, новы міністр адукацыі ўстанавіў крайні тэрмін – не пазней 2008 года. Аднак не былі запланаваны ні значныя інвестыцыі ў адукацыю, ні паляпшэнне ўмоў для навучання, ні сродкі на перападрыхтоўку настаўнікаў для працы ў новых абставінах.

<sup>65</sup> In this context retention refers to students who do not qualify for promotion to the next year and are retained at their current level.

Гэтая рэформа была вынесена на грамадскае абмеркаванне ў канцы снежня 2007 года. 22 мая 2008 года парламент прыняў закон, у якім:

- быў абвешчаны пераход да распрацоўкі новых вучэбных праграм, якія будуць працаваць на прынцыпе "не важна тое, што выкладае настаўнік, але важна тое, чаму навучыўся вучань";
- была падтрымана праграма па развіцці «кампетэнцый» вучняў і распрацаваны стандарты зместу і эфектыўнасці навучання, звязаныя з прадметнымі кампетэнцыямі;
- быў ўведзены прынцып дэцэнтралізацыі вучэбных праграм,<sup>66</sup> якія асноўваліся на агульнанацыянальных праграмах, аднак маглі быць скарэктаваныя па неабходнасці.<sup>67</sup>

Рэформа стартвала ў 2008 годзе, і была станоўча ўспрынята грамадскасцю, якое абмяркоўвала яе асаблівасці і ўмовы для рэалізацыі. Нягледзячы на тое, што рэформа абмяркоўвалася на заканадаўчым узроўні і была станоўча прынята, не ўсе зацікаўленыя бакі дэтальна зразумелі яе галоўныя прынцыпы. Магчыма, гэта адбылося па прычыне кароткага часу, адведзенага на запуск рэфармавання. Аднак, некаторыя ўплывовыя грамадскія аб'яднанні актыўна падтрымалі інавацыі. Прычына была ў развіцці лічбавай пісьменнасці і прыцягнення ІТ-бізнесу для падтрымкі лічбавай трансфармацыі краіны. Паступова і іншыя зацікаўленыя бакі, грамадскія аб'яднанні, і бацькі пачалі актыўна ўключацца ў абмеркаванне рэформы.

Нягледзячы на цяжкасці ажыццяўлення рэформы стала пераломным момантам. Школы атрымалі свабоду ў карэкціроўцы навучальных праграм і хутка зразумелі ўсе перавагі гэтага. Аднак большасць школ былі здзіўлены такой свабодай, бо не мелі досведу ў распрацоўцы навучальных праграм. Часта настаўнікі бяруць ініцыятыву ў класе ў свае рукі з мэтай дапамогі вучням і не думаюць пра стварэнне/пошук больш эфектыўных сродкаў для навучання. Абмен прагрэсіўным вопытам не знайшоў шырокай падтрымкі, паколькі не былі прадуманы сістэмныя меры (напрыклад, спецыяльнае фінансаванне). Аднак, тым не менш ёсць прыклады школ, дзе інавацыйны працэс быў паспяховым.

Пачынаючы з 1990-х гадоў і да ажыццяўлення рэформы 2008 года сістэма адукацыі не мела добрай фінансавай падтрымкі. Доўгатэрміновы недахоп сродкаў прывёў да бачных праблем: састарэлае школьнае абсталяванне і адсутнасць якасных навучальных матэрыялаў, неабходных для забеспячэння патрэб вучняў. Нягледзячы на тое, што дзяржава строга патрабуе высокай кваліфікацыйнай падрыхтоўкі настаўнікаў, сродкі на гэта не выдзяляюцца. Больш за тое, адсутнасць педагогаў-наватараў і зніжэнне прэстыжу прафесіі можа перашкодзіць правядзенню будучых рэформ.

<sup>66</sup> State Educational Programmes

<sup>67</sup> School Educational Programmes

## 3.2 Розныя падыходы да адукацыі

Майстар-класы і семінары ў групах па узаемным навучанні пацвердзілі складанасць рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу. Рэформы, якія абмяркоўваліся ў пяці краінах, мелі шматсістэмны характар, і для іх дасягнення часта патрабаваўся шэраг скаардынаваных мер. Яны адрозніваліся падыходамі да традыцыйных рэформ, накіраваных на распрацоўку навучальных праграм ці на абнаўленне адукацыйных стандартаў.

### **1. Рэформы мелі разнастайныя мэты і былі накіраваны на забеспячэнне канкрэтных патрэб**

Абгрунтаванне рэформ, заснаваных на кампетэнтнасным падыходзе, было розным у кожнай з пяці краін.

У **Даніі** галоўным абгрунтаваннем была неабходнасць рэфармавання пачатковай адукацыі, вырашэнне некаторых яе праблем, у тым ліку паляпшэнне базавых навыкаў, асабліва па дацкай мове, забеспячэнне роўнымі магчымасцямі дзяцей з рознымі здольнасцямі і павышэнне вучэбнай матывацыі.

У выпадку **Нідэрландаў** рэформы былі матываваныя тым, што старыя навучальныя праграмы былі перагружаныя. Акрамя таго, недастаткова ўвагі надавалася адрозненню паміж навучэнцамі (у дачыненні да прафесійна-тэхнічнай адукацыі і іншых альтэрнатыў адукацыі), а школам не было дастаткова прасторы для прыняцця рашэнняў.

У **Партугаліі** ўдзельнікі семінараў пагадзіліся з тым, што рэформа адпавядала сучасным адукацыйным тэндэнцыям, якія распачаліся ў папярэднія дзесяцігоддзі і што яе неабходна працягваць.

У **Ірландыі** акцэнт быў зроблены на развіцці ключавых кампетэнцый у вучняў пачатковай школы, на асобна-арыентаваным навучанні і на пераемнасці ў падыходах да экзаменацыйных іспытаў на розных ступенях школьнай адукацыі.

У **Славакіі** прыярытэтнымі напрамкамі пры рэфармаванні сталі распрацоўкі новых навучальных праграм, арыентаваных на развіццё вучнёўскіх кампетэнцый, новых стандартаў зместу і эфектыўнасці навучання, звязаныя з прадметнымі кампетэнцыямі, а таксама быў ўведзены прынцып дэцэнтралізацыі праграм.

### **2. Спецыфічныя для краін фактары, такія як пераемнасць сістэмы (або яе адсутнасць) і падтрымка, а таксама розная ступень заангажавансці зацікаўленых бакоў**

Важным фактарам для ўкаранення кампетэнтнаснага падыходу з'яўляецца яго падтрымка на заканадаўчым узроўні.

У той час, як урад **Ірландыі** рашуча падтрымліваў ідэю зменаў на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі, настаўнікі ўспрынялі яе, як радыкальную змену навучальных праграм і сістэмы ацэньвання. Аднак новы ўрад прыняў рашэнне распачаць рэформу.

У **Партугаліі** дзякуючы рэформе вярнулася паняцце «кампетэнтнасць», якое знайшло ўсебаковую падтрымку з боку ўрада і Міністэрства адукацыі.

Хоць рэформа ў **Славакіі** і была распачата ў 2008 годзе пасля выяўленых шматлікіх праблем, яна была запаволена па прычыне нестабільнага складу ўрада, які б сістэматычна кантраляваў працэс рэфармавання, а таксама па прычыне недастатковых інвестыцый у прафесійнае навучанне настаўнікаў.

Іншыя фактары, якія паўплывалі на працэс рэалізацыі, былі **звязаны з наяўнымі рэсурсамі і магчымасцямі для рэалізацыі**, неабходнымі для ўкаранення новых падыходаў да выкладання, навучання і ацэньвання.

У **Славакіі** на працэс рэфармавання было выдаткавана толькі 14,8% ад агульнага адукацыйнага бюджэту, у выніку чаго мясцовым уладам не хапала сродкаў на паляпшэнне ўмоў для навучання.

Што тычыцца ўзаемаадносін з зацікаўленымі бакамі і іх заангажаванасці ў працэс на межаўзроўні, даследаванні ў краінах фокуснай групы прадэманстравалі розную ступень іх удзелу.

У **Ірландыі і Партугаліі**, прычына станоўчых адносін да працэсу рэфармавання была відавочнай і заключалася ў зацікаўленасці ў інавацыях, пачынаючы з першапачатковых стадыяў яе распрацоўкі з боку ўсіх удзельнікаў адукацыйнага працэсу: настаўнікаў, бацькоў і навучэнцаў праз анлайн кансультацыі і асабістыя сустрэчы.

У **Славакіі** склалася зусім іншая сітуацыя. Адчуваўся недахоп у планаванні і супрацоўніцтве паміж зацікаўленымі бакамі.

У **Нідэрландах** своечасовае і скаардынаванае супрацоўніцтва паміж зацікаўленымі бакамі, у прыватнасці з настаўнікамі, аказалася адной з ключавых праблем.

Усе пяць краін адзначылі, што для лепшага супрацоўніцтва паміж зацікаўленымі бакамі можна прыкласці больш намаганняў і ліквідаваць любое непаразуменне.

У **Ірландыі** настаўніцкія прафсаюзы аказалі моцны ўплыў на распрацоўку і рэалізацыю рэформы, але асобныя школы і настаўнікі вырашылі застацца ўбаку.

У **Славакіі** настаўнікі неслі адказнасць за рэалізацыю ідэй, а не за прыняцце рашэнняў.

Што тычыцца ўдзелу навучэнцаў і бацькоў, Ірландыя, Нідэрланды, Партугалія і Славакія падкрэслілі **неабходнасць распрацоўкі шляхоў для сапраўднай і матываванай інтэграцыі іх у працэс рэфармавання**.

- Усе пяць краін паведамлілі, што навучэнцам таксама неабходна падтрымка ў набыцці навыкаў навучання пры пераходзе да анлайн-тэхналогій і новых падыходаў да ацэньвання.
- Усе краіны пагадзіліся з тым, што пераход на дыстанцыйнае навучанне паўплываў на самаадчуванне навучэнцаў, і яны асэнсоўвалі сувязь паміж камунікацыяй з іншымі і вяртаннем у класы са сваім уласным камфортам.
- Настаўнікі і кіраўніцтва школ **Даніі і Ірландыі** адзначылі павелічэнне супрацоўніцтва ўнутры школы і паміж іншымі школамі, а таксама паміж школамі і міністэрствамі.
- Акрамя гэтага **Данія** адзначыла, што пасля вяртання да вочнага навучання, прыярытэтам у школах стала сацыяльнае ўзаемадзеянне паміж навучэнцамі, а не праблема вырашэння магчымых недахопаў у ведах. Станоўчым момантам таксама з'явілася практыка заняткаў на адкрытым паветры, што можа быць паспяхова працягнута і ў будучым.
- У **Ірландыі** меркаванні тых, хто выступаў супраць працэсу рэфармавання да пандэміі былі зведзены да мінімуму, паколькі сітуацыя ладна паспрыяла асэнсаванню каштоўнасці і важнасці ключавых кампетэнцый і ідэі працягу рэфармавання. У сувязі з COVID-19 міністэрства адукацыі пачало цесна супрацоўнічаць з настаўнікамі з мэтай пошукаў шляхоў для вырашэння праблем. А гэта ў сваю чаргу паспрыяла ўзмацненню даверу.
- **Нідэрланды, Партугалія і Славакія** падкрэслілі важнасць лічбавых тэхналогій падчас пандэміі. Партугалія адзначыла, што «Лічбавыя тэхналогіі –гэта не будучае, гэта сучаснасць». Вопыт пандэміі таксама прымусіў пераасэнсаваць сутнасць ключавых кампетэнцый, якія павінны ахопліваць яшчэ і сацыяльныя кампетэнцыі, і магчымасці для інавацый і г. д. Акрамя гэтага яны засяродзілі ўвагу на ролі сям'і і тым, як бацькі змаглі дапамагчы сваім дзецям падчас дыстанцыйнага навучання.

## 4. Вынікі: аналіз сустрэч груп па ўзаемным навучанні і семінараў

У гэтым раздзеле прадстаўлены вынікі семінараў у групах па ўзаемным навучанні і майстар-класаў, праведзеных у рамках гэтага даследавання. Яны тычацца працэсу змен на пачатковых этапах распрацоўкі і рэалізацыі рэфармавання, развіцця і ўдасканалення кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, рэалізацыі і ацэньвання навучання, заснаванага на сістэмным і паўзроўневым падыходзе, а таксама шляхоў для вырашэння сучасных і магчымых праблем.

Канцэптуальная мадэль гэтага даследавання, якая разглядалася ў першым раздзеле, падкрэслівае складанасць змен у шматзроўневай сістэме адукацыі з вялікай колькасцю разнастайных удзельнікаў. На ўзроўні рэфармавання, пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі можа ўключаць складаны комплекс новых ініцыятыў (або адну агульную ініцыятыву з мноствам змен), на ўкараненне якіх патрэбны час. На мясцовым і школьным узроўнях пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі патрабуе ўдзелу і гатоўнасці кіраўніцтва школы і настаўнікаў выкарыстоўваць новыя падыходы да выкладання, навучання і ацэньвання.

У кантэкст змен дадаюцца дадатковыя элементы складанасці, на якія неабходна звярнуць увагу. Важна адзначыць, што праблемнае поле для даследавання досведу краін было сфарміравана пад уплывам фінансавага крызісу 2008 года. COVID-19 у сваю чаргу таксама паўплываў на пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі.

Ніжэй даецца агляд тэм сустрэч груп па ўзаемным навучанні і майстар-класаў, у якіх прымалі ўдзел афіцыйныя дзеячы і прадстаўнікі зацікаўленых бакоў. Удзельнікі гэтых мерапрыемстваў дзяліліся досведам і стратэгіямі ўкаранення комплексных змен на пачатковых этапах распрацоўкі і рэалізацыі працэсу рэфармавання, развіцця і ўдасканалення кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, рэалізацыі і ацэньвання навучання, заснаванага на сістэмным і паўзроўневым падыходзе.

### 4.1 Падтрымка эфектыўных праектаў для распрацоўкі і ўкаранення

На самых ранніх этапах распрацоўкі і рэалізацыі працэсу рэфармавання былі вызначаны агульныя мэты і стратэгічныя кірункі для новых адукацыйных ініцыятыў. Былі сфармуляваны адукацыйныя каштоўнасці і ідэалы, і быў пакладзены пачатак «тэорыі змен».

Актыўны ўдзел зацікаўленых бакоў у распрацоўцы асноўных палажэнняў, адкрытая камунікацыя і змены, якія асноўваліся на каштоўнасцях і доказах, а таксама падтрымка ідэй і іншых адукацыйных ініцыятыў дапамагалі стварыць трывалую аснову для змен.

#### 4.1.1 Узаемадзеянне зацікаўленых бакоў

Даследаванне паказала, што **эфектыўнае ўзаемадзеянне зацікаўленых бакоў спрыяе адказнасці, эфектыўнасці і добраму кіраванню.**<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Yetano, A., Royo, S., and Acerete, B. (2010). What Is Driving the Increasing Presence of Citizen Participation Initiatives? *Environment and Planning, Government and Policy*, Vol. 28, N. 5, pp. 783 – 802.





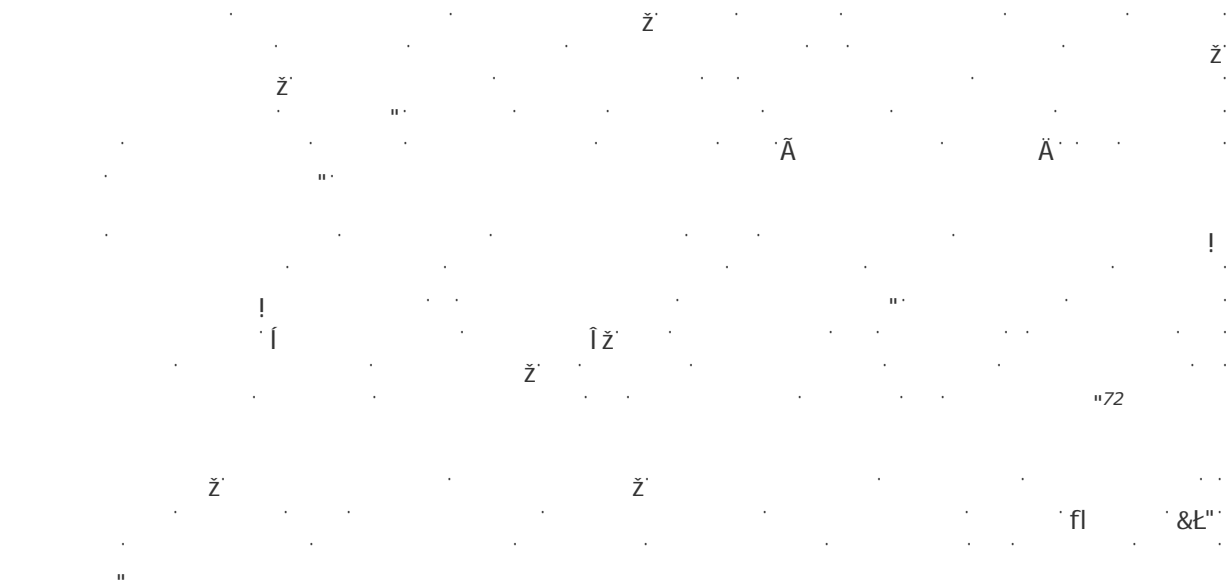
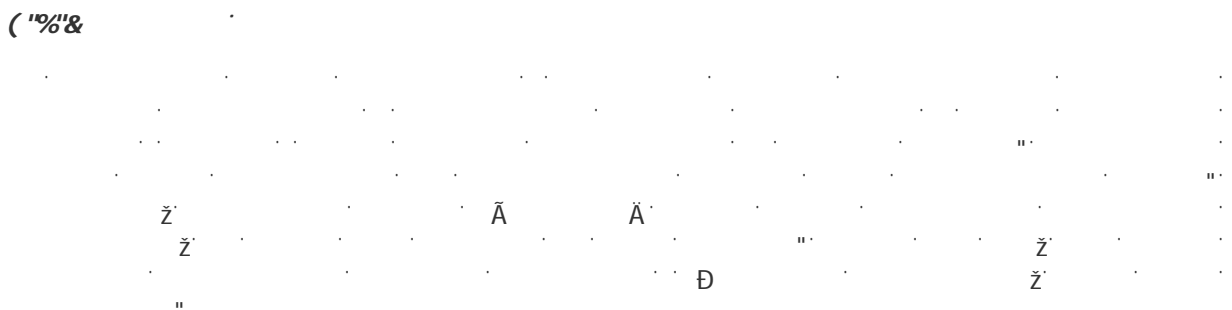


Схема 2: Умовы для ефектыўнага ўзаемадзеяння зацікаўленых бакоў



Крыніца: Еўрапейская камісія <sup>72</sup>



<sup>72</sup> 8cbUXgcbz; "f&\$%&L" 9i dYf]YbW`cZdc`]MnXYj Y`cda YbhUbX`ja d`Ya YbhU]cb`]b`K U`Yg"DYyf`@YUfb]b[ `; fci dZ` &) `>i bY`

<sup>73</sup> 9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb`f&\$%-L" Stakeholder Engagement in Quality Assurance Processes: Interim Report by the Education and Training 2020 Working Group Schools`fBdf]`L"\htd. ##k k k "gVW cc`YXi`W]h]cb[ UHk UmYi g`

Ясна сфармуляваныя мэты могуць дапамагчы пазбегнуць неадназначных інтэрпрэтацый (як вербальных, так і невербальных). Напрыклад, **Данія** падкрэсліла, што на пачатковых этапах планавання пераход да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі не суадносіўся з рэальнымі ўмовамі працы настаўнікаў і патрабаваннямі да павелічэння іх працоўнага часу, а таксама з ігнараваннем патрэб у спецыяльнай адукацыі асобных катэгорый навучэнцаў. Настаўнікі стаміліся ад вялікай колькасці рэформ. Зацікаўленыя бакі на школьным узроўні таксама былі зацікаўлены ў празрыстасці новых падыходаў. У **Партугаліі** адзначылі вялікую колькасць рэформ і іх непаслядоўнасць. Акрамя гэтага была падкрэслена адсутнасць распрацаванай сістэмы ацэньвання кампетэнцый вучняў (а не толькі ведаў).

Важна адаптаваць стратэгіі камунікацыі да спецыфікі ўсіх прадстаўнікоў зацікаўленых бакоў. Напрыклад, некаторыя бацькі могуць адчуваць праблемы з разуменнем некаторых абрэвіятур і прафесійнай лексікі, што з'яўляецца неад'емнай часткай афіцыйнай дакументацыі. Прадстаўнікі **Ірландыі** падкрэслілі важнасць інфармавання бацькоў на зразумелай для іх мове. А прадстаўнікі **Партугаліі** адзначылі, што бацькам неабходна даць час для асэнсавання таго, што замест падрыхтоўкі да нацыянальнага экзамену (які можа паўплываць да магчымасці для атрымання вышэйшай адукацыі), іх дзеці будуць развіваць ключавыя кампетэнцыі.

Удзельнікі са **Славакіі** дадалі, што і для настаўнікаў мова камунікацыі з'яўляецца адным з галоўных фактараў паспяховасці рэфармавання. Для тых, хто будзе ўкараняць змены, важна ўлічваць, што стратэгіі камунікацыі будуць выкарыстоўвацца як інструмент узаемадзеяння паміж настаўніцкімі суполкамі, і гэта будзе ўплываць на атмасферу ў школе і паводзіны на ўроках.

### 4.1.3 Логіка распрацоўкі рэформ

Эфектыўная распрацоўка рэформ аб'ядноўвае адукацыйныя мэты зацікаўленых бакоў і стратэгіі, заснаваныя на фактах. Усе краіны адзначылі, што яны спасылаліся на міжнародны досвед, у тым ліку на вынікі міжнароднага апытання навучэнцаў аб неабходнасці змен і распрацоўкі новых падыходаў да адукацыі. У **Ірландыі** доказная база асноўвалася таксама на міжнародных і нацыянальных даследаваннях.

«Тэорыя змен», або логіка рэфармавання павінна быць яснай, паслядоўнай і поўнай, але дастаткова гнуткай, каб улічыць зваротную сувязь. Змены ў навучальных праграмах, новыя падыходы да выкладання і ацэньвання, прафесійная падрыхтоўка і павышэнне кваліфікацыі настаўнікаў, школьная інфраструктура, партнёрства з грамадскімі арганізацыямі – усё гэта складнікі агульнай логікі рэфармавання, якія не могуць быць рэалізавана выбарачна.<sup>74</sup>

Настаўнікі павінны поўнасцю ўсведамляць, што мэта ва ўсіх адна, і для яе рэалізацыі патрэбна падтрымка на месцах. Удзельнікі з **Партугаліі** звярнулі ўвагу на тое, што калі новыя ініцыятывы ўводзяцца фрагментарна і вынікі рэформы залежаць ад паказчыкаў тэстаў, то такія падыход можа аслабіць энтузіязм настаўнікаў да змен у школах.

<sup>74</sup> Donaldson, G. (2021). Experience of policy development and implementation in Wales. Peer Learning Group, 25 June



„75

„76 77

„+8

fl

fl

(“&“&

„79

<sup>75</sup> K ]\_cgnYk g\_ž< "UbX'9"Gi bXVmfl&\$%( Ł" *Steering from the Centre: New Modes of Governance in Multi-level Education Systems* C 978'9Xi WWhjcb'K cf\_]b[ 'DUdYfgž Bc"%\$- "DUF]gž C 978' Di V`g\`b[ ž \hřdg.##Xc]"cf[ #%"%+, +)# 1 gk Wg( g) [ !Yb"

<sup>76</sup> =V]X"

<sup>77</sup> 9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb'f&\$% Ł" *Study on supporting school innovation across Europe*"@ I Ya Vci f[ . Di V`WWhjcbg'CZZ]W'cZħY'9i fcdYUb' l b]cbž'8C= '%\$"&+\* \*#( \* \* \* %&

<sup>78</sup> < U'zgnž; "f&\$%- Łž'cd`V]H"

<sup>79</sup> 9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb'f&\$% Ł" *European Ideas for Better Learning: The governance of school education systems. Produced by the Education and Training 2020 Working Group Schools*"6fi ggY'g'9i fcdYUb' 7ca a ]gg]cb""\hřd.##k k k "gVWcc`YXi WWhjcb[ UHyk Um'Yi "

Паэтапныя падыходы на школьным узроўні ўлічваюць асаблівасці і патрэбы канкрэтнай школы ў прафесійным навучанні і нарошчванні патэнцыялу на бягучы перыяд і ў доўгатэрміновай перспектыве.

Дырэктар школы адыгрывае ключавую ролю ў кіраванні зменамі на школьным узроўні. Удзельнікі з **Ірландыі** адзначылі, што кіраўніцтву школ бывае складана вырашаць гэту праблему, бо іх гэтаму не вучылі. З гэтай мэтай быў створаны Цэнтр школьнага лідарства,<sup>80</sup> які аказваў падтрымку па пачатковых этапах рэфармавання і для аказання іншай кансультацыйнай дапамогі.

У **Даніі** адказнасць за ўкараненне рэформ распаўсюджваецца як на кіраўнікоў муніцыпальнага ўзроўню, так і на дырэктараў школ. Кіраўніцтва школ выступае ў якасці прыхільнікаў новых падыходаў і гарантаў таго, што іх настаўнікі павышаюць уласныя кампетэнцыі пры выкладанні і ацэньванні. На нацыянальным узроўні таксама былі створаны кансультацыйныя цэнтры для аказання дапамогі настаўнікам і кіраўніцтву школ.

Усе краіны, у якіх праводзіліся даследаванні, засведчылі станоўчыя зрухі пры пераходзе да кампетэнтнасна-арыентаванага навучання. У якасці прыкладаў такіх зрухаў, прадстаўнік з **Ірландыі** пералічыў істотныя змены ў школьным асяроддзі, супрацоўніцтва, узаемае навучанне, удзел настаўнікаў у кіраванні школай. Вялікую ролю адыграла прафесійнае супрацоўніцтва, абмен навыкамі/ідэямі/ведамі сярод маладых спецыялістаў і вопытных педагогаў. Іншыя ўдзельнікі падкрэслілі думку аб тым, што неабходна менш увагі надаваць падручнікам, што было распаўсюджана пры папярэдніх падыходах, так як у настаўнікаў з'яўляецца больш упэўненасці ў неабходнасці распрацоўкі ўласных падыходаў і рэсурсаў для развіцця адпаведных кампетэнцый. У выніку гэтага адносіны паміж педагогамі і навучэнцамі сталі больш пазітыўнымі, і ўзаемадзеянне паміж вучнямі палепшылася.

Удзельнікі з **Партугаліі** падкрэслілі крытэрыі стабільнасці ў дачыненні да рэфармавання. Нягледзячы на тое, што ў 2012 годзе тэрмін «кампетэнтнасць» быў выкраслены з навучальных праграм, школы не адмовіліся ад яго і працягнулі ўкараненне кампетэнтнаснага падыходу ў паўсядзённай практыцы. І працягнулі працаваць такім жа чынам у час паўторнага рэфармавання ў 2016/2017 г.г. У выніку школы атрымалі больш самастойнасці і магчымасцей для задавальнення індывідуальных патрэб навучэнцаў.

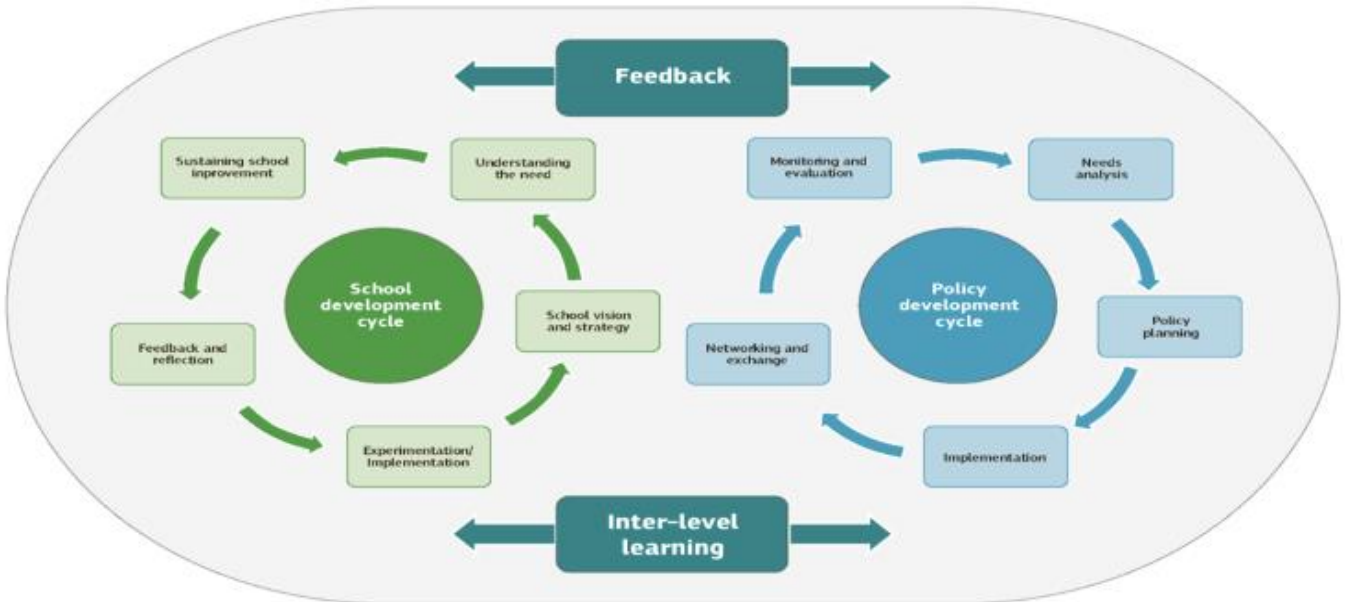
У **Славакіі** школы з прагрэсіўным кіраўніцтвам змаглі хутка перайсці да кампетэнтнаснага навучання, у той час, як іншыя школы захавалі традыцыйную сістэму. Не так даўно быў прыняты Нацыянальны план устойлівасці і аднаўлення, які ўносіў прапанову да рэфармавання навучальных праграм з мэтай развіцця вучнёўскіх кампетэнцый.

---

<sup>80</sup> <https://www.cslireland.ie/>



Малюнак 9: Двойныя цыклы (працэсы) развіцця на школьным і сістэмным узроўні)



Крыніца: European Commission,

№	Тэма	Асноўныя вынікі
1	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
2	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
3	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
4	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
5	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
6	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
7	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
8	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
9	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця
10	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця	Удзяленне ўдзельнікаў у працэсе развіцця











Удзельнікі з **Даніі** прапанавалі акцэнтаваць увагу на шэрагу фактараў, якія ўплываюць на вынікі навучэнцаў. Напрыклад, прычынай дрэннай паспяховасці можа быць не недастатковая колькасць урокаў па матэматыцы і дацкай мове, а зусім іншае, не звязанае з рэформай – 16% настаўнікаў пачатковай школы не маюць неабходнай кваліфікацыі. Аднак крытэрыі для ацэньвання эфектыўнасці працэсу рэфармавання не ўлічвалі ўплыў знешніх фактараў

Эксперты са **Славакіі** адзначылі, што апытанне афіцыйных прадстаўнікоў і прапановы настаўнікаў паўплывалі на змены ў нацыянальных праграмах. Аднак было адзначана, што рэформы не адпавядаюць стандартам, і таму іх неабходна перагледзець і дапрацаваць. Больш за тое, пачатковыя школы адчулі падтрымку з вялікім спазненнем, і гэта дапамагло ўнесці карэктывы толькі ў ужо існуючыя навучальныя праграмы, якія былі падрыхтаваны за вельмі кароткі час, падчас летніх канікул. Істотны перагляд нацыянальных вучэбных праграм у 2015 годзе разглядаўся як кампраміс, з якім ні настаўнікі-практыкі, ні стваральнікі праграм не былі згодны. Галоўная праблема заключалася ў тэрмінах праграм (іх прапаноўвалі мяняць штогод, ці распрацоўваць на шматгадовы цыкл), у іх структуры ў параўнанні з асноўнай вучэбнай праграмай і ў адукацыйных сферах у параўнанні з асобнымі традыцыйнымі прадметамі.

Органам кантролю спатрэбіцца дакладная дыягностыка фактараў, якія перашкаджаюць эфектыўнасці рэфармавання і прагназаваных вынікаў з мэтай ацэньвання логікі распрацоўкі працэсу і аналізу іншых магчымых прычын перашкод. Гэта асабліва важна для ацэньвання ініцыятыў, заснаваных на кампетэнтнасным падыходзе, якія закранаюць навучальныя праграмы, педагогіку, ацэньванне, павышэнне прафесійнага ўзроўню настаўнікаў, адносіны з зацікаўленымі бакамі і г.д. І як было падкрэслена, самі назіральнікі таксама павінны быць гатовымі да нечаканых сітуацый і да ўзаемаадносін з удзельнікамі адукацыйнага працэсу на працягу ўсяго часу.<sup>102, 103</sup>

#### **4.3.4 Паляпшэнне і ўдасканаленне сістэмы ацэньвання**

На падставе вынікаў ацэньвання працэсу рэфармавання і інфармацыі, атрыманай праз зваротную сувязь, можна зрабіць выснову, што паспяховая рэалізацыя комплексных мер патрабуе пастаяннага ўдасканалення. Як падкрэслівалася вышэй, паэтапны і паслядоўны падыход спрыяе эфектыўнаму развіццю. Паэтапны падыход можна выкарыстоўваць і на ўзроўні школы, калі ясна акрэсліць кароткатэрміновыя і доўгатэрміновыя мэты, а таксама патрэбы ў нарошчванні патэнцыялу на кожным этапе.<sup>104</sup>

**У Нідэрландах** ацэньванне рэфармавання ўпершыню было праведзена ў пачатку і сярэдзіне 2000-х гадоў і датычылася распрацоўкі навучальных праграм па кожным прадмеце. Новыя праекты, якія зараз распрацоўваюцца, будуць уключаць планы па незалежным маніторынгу і ацэньванню, якое будзе праводзіцца нацыянальным навукова-даследчым інстытутам.

Удзельнікі з розных краін адзначылі, што з цягам часу неабходна скарэктаваць крытэрыі ацэньвання з мэтай адлюстравання змен у праграмах. Напрыклад, у Даніі адбылося некалькі дапрацовак вучэбных планаў, якія былі першапачаткова ўведзены ў 2014 годзе.

<sup>102</sup> Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool, *European Journal of Education*. Vol. 54, No. 3, pp. 323 – 336.

<sup>103</sup> Koh and Askeff-Williams. (2020), op. cit.

<sup>104</sup> Halász, G. (2019). Op cit.

Гэтыя дапрацоўкі праводзіліся паэтапна. Акрамя гэтага, было адзначана, што ўсе наступныя ацэньванні павінны грунтавацца на тэорыі змен, і гэта таксама павінна абмяркоўвацца з шырокім колам зацікаўленых бакоў з мэтай дасягнення пагаднення і праверкі разумення працэсу прадстаўнікамі іншых зацікаўленых груп. Вельмі важным з'яўляецца і працэс самарэфлексіі пры ўліку ўздзеяння знешніх фактараў на поспехі вучняў.

#### 4.4 Перспектывы

Як раней адзначалася, працэс рэфармавання ў складаных, шматузроўневых адукацыйных сістэмах неабходна лічыць ітэрацыйным, а не лінейным. Краіны фокуснай групы пералічылі некалькі кірункаў, над якімі яны працуюць з мэтай развіцця кампетэнтнаснай адукацыі. У некаторых выпадках яны «перазагружаюць» працэсы, а ў іншых – пашыраюць ахоп ініцыятывамі, заснаванымі на кампетэнтнасным падыходзе

Былі агучаны наступныя аспекты:

- Новыя магчымасці для ўзаемадзеяння зацікаўленых бакоў
- Перагляд падыходаў да выкладання і ацэньвання
- Падтрымку змен на ўзроўні школ
- Умацаванне школьнага ўзаемадзеяння

Кожны з дадзеных аспектаў прадугледжваў пабудову або аднаўленне даверу і паляпшэнне вертыкальных і гарызантальных сувязей. Апошнія тры з пералічаных вышэй пунктаў акцэнтуюць увагу на ўплыў COVID-19 на працэс рэфармавання. Безумоўна, на рэалізацыю інавацый паўплывала нечаканае дыстанцыйнае навучанне, якое выявіла найбольш уразлівыя і ўстойлівыя сферы адукацыі. Аднак ён адкрыў магчымасці для супрацоўніцтва і ўкаранення інавацый. Будучыя намаганні будуць грунтавацца на сучасным кантэксце.

##### 4.4.1 Новыя магчымасці для ўзаемадзеяння зацікаўленых бакоў

Толькі нядаўна шырокія групы зацікаўленых бакоў пачалі актыўна далучацца да працэсу распрацоўкі і рэалізацыі рэфармавання. Сярод краін фокуснай групы толькі **Ірландыя і Партугалія** з самага пачатку праводзілі кансультацыі. Удзельнікі даследаванняў з **Даніі, Нідэрландаў і Славакіі** заўважылі, што адсутнасць удзелу зацікаўленых бакоў з самага пачатку у працэсе рэфармавання ў спалучэнні са складанымі палітычнымі і эканамічнымі сітуацыямі негатыўна ўплываюць на яго рэалізацыю.

Не так даўно ў **Нідэрландах і Славакіі** ўзнавіўся працэс (паўторнага) прыцягнення зацікаўленых бакоў. Удзельнікі даследаванняў з **Нідэрландаў** адзначылі, што ініцыятывы 2010 года, якія праводзіліся зверху ўніз і ўзначальваліся экспертамі, не былі эфектыўнымі. У 2016 годзе быў запушчаны працэс “знізу ўверх” для прыцягнення шырокага кола зацікаўленых бакоў для сумеснага планавання змен. Удзельнікі са **Славакіі** пагадзіліся з гэтай прапановай і дадалі ініцыятыву аб падаўжэнні тэрмінаў для распрацоўкі і рэалізацыі рэфармавання, а таксама аб інвестыцыях у прафесіянальнае развіццё настаўнікаў і ў навучальныя матэрыялы.

У 2014 годзе ў **Даніі** з'явіліся новыя навучальныя праграмы ў выніку дэбатаў паміж настаўнікамі і мясцовымі ўладамі. Аднак ні настаўнікі, ні вучні не прымалі ўдзел у этапе распрацоўкі рэфармавання. Зараз зацікаўленыя бакі могуць спасылацца на нядаўні праект міністэрства “Разам за школу” падчас актыўнага ўдзелу ў абмеркаваннях, якія тычацца адукацыі. Яго мэта заключаецца ў агульным пагадненні аб тым, што школе і зацікаўленым бакам не патрэбна чарговая рэформа, а неабходна пастаяннае супрацоўніцтва.

ž'

ž'

ž'

ž'

"

"

105.106.107,108

ž'

"

"

( (" "&

7CJ=8!%

"

fl

łż'

ž'

!

7CJ=8!%

"

ž'

"

ž'

ž'

fl

ž'

ž'

ž'

ł'

ž'

"

ž'

!

"

ž'

ž'

D=65 fl&\$%&ł'

%)!

105. >cb\_Yf"ž'7ž'>"GWU\_Yb'>"HYYI k Yg'UbX'>"HFYi f'fl&\$\$(łż'í<i a Ub'YI dYf]a Ybthg]b'hfi gh'XmbUa JMjž'@YWi fY' bchYg']b'7ca di hYf'GVYbW'&- -) ž'6Yf]b. 'Gdf]b[Yfž'dd"&\$\*!&&"

106. 'GWk Y]mYfz'A "ž">"<Yfg\Ymž'UbX'9"6fUX'ck'f&\$\*\$'łż'íDfca ]gYg'UbX'Y]Yg. fYgbcf]b[ ]j ]c'UHX'hfi gfi ž' Cf[ Ub]gU]h]cbU'6Y\Uj ]ci f'UbX'<i a Ub'8YW]g]cb'DfcWggYg'\$\$f&ł. '%ł-%"

%\$+ '7Uf'Yggž'8"fl&\$%-łż'íHfi gh'X]ghfi gh'UbX'hYf]ja dUW'cb'UggYgga YbhfYz:fa íž'5ggYgga Ybh'UbX'9j U'i Uh]cb'j]b' <][\Yf'9Xi W]h]cb''(f&ł.+!,-"

%\$. '7YfbUž '@'f&\$%(ł' 'Hfi gh'K\Uh]h]g]UbX'K\m]hA UHYfg'Zcf'; cj YfbUbW'UbX'9Xi W]h]cb'"OECD Education Working Papersž'Bc"%\$, ž'C978'Di V']g\]b[ ž'Duf]gž'\Htdg.##Xc]"cf[#%\$%"+,+#) 1 gk W]š'h'k'!Yb"

Да **станоўчых зрухаў** можна аднесці пераасэнсаванне навучальнай праграмы з перавагай больш неабходных прадметаў нават пры скарачэнні колькасці ўрокаў на тыдзень, а таксама для інавацыйных падыходаў да выкладання і распрацоўкі неабходных матэрыялаў для выкарыстання ў сеткавым асяроддзі.

Апытанне ў **Славакіі** паказала, што дыстанцыйнае навучанне паскорыла змены ў падыходах да выкладання і ацэньвання, напрыклад, забяспечыла настаўнікаў зваротнай сувяззю з мэтай адсочвання вынікаў навучання. Настаўнікі, бацькі і іншыя зацікаўленыя бакі адчулі неабходнасць у зменах не толькі ў змесце выкладання, але і ў падыходах да выкладання, у неабходнасці развіцця лічбавых навыкаў настаўнікаў і навучэнцаў, а таксама зразумелі важнасць іх умоў жыцця.

Іншыя ўдзельнікі падкрэслілі, што станоўчыя бакі анлайн-навучання неабходна развіваць далей. Напрыклад, у **Даніі** дыстанцыйнае навучанне разглядалася як магчымасць адукацыі з улікам індывідуальных патрэб (у тым ліку для вучняў з асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі). Навучэнец, удзельнік семінара, адзначыў магчымасць правядзення віртуальных сустрэч з моладдзю са ўсяго свету пры дапамозе інтэрнэт-інструментаў. У **Ірландыі** дыстанцыйнае навучанне палепшыла якасць лічбавых кампетэнцый і кампетэнцый для самастойнага навучання.

Змены ў ацэньванні вучняў у кантэксце дыстанцыйнага навучання таксама разглядаюцца як станоўчы момант. Сапраўды, тэсты высокага ўзроўню, якія не адпавядаюць кампетэнтнасным падыходам сур'ёзна абмежавалі магчымасці для змен у навучальных праграмах.

Такая сітуацыя адбылася пры пераходзе вучняў з малодшай школы ў старэйшую ў **Ірландыі** і пры паступленні ва ўніверсітэт у **Партугаліі**. Змены ў структуры тэстаў высокага ўзроўню паспрыялі таму, што яны сталі адпавядаць навучальным праграмам, заснаваным на кампетэнтнасным падыходзе, а таксама змянілі падыход да ацэньвання падчас пандэміі.

У **Ірландыі** па прычыне пандэміі былі адменены дзяржаўныя экзамены ў малодшай сярэдняй школе, і школы распрацавалі ўласныя падыходы да ацэньвання. У выніку гэтага эксперты прыйшлі да высновы, што больш няма неабходнасці ў экзаменах пасля малодшай школы, і што яны могуць быць заменены бесперапыннай прамежкавай праверкай ведаў. Кіраўнікі школ паведамлілі аб павышэнні даверу настаўнікаў да ацэньвання вучняў у пачатковай школе. А ўдзельнік з Нідэрландаў акцэнтаваў увагу на празрыстасці выкладання і ацэньвання падчас COVID-19, што ў сваю чаргу прывяло да павышэння даверу да настаўнікаў.

#### 4.4.3 Падтрымка змен на ўзроўні школ

Непрадбачанае дыстанцыйнае навучанне таксама падкрэсліла важную ролю кіраўніцтва школ і мясцовых ўлад не толькі падчас пандэміі, але і ўвогуле.

Удзельнікі са **Славакіі** адзначылі, што вялікае значэнне надаецца каштоўнасцям школы і магчымасцям для самаацэнкі. У **Ірландыі** COVID-19 прывёў да пашырэння супрацоўніцтва паміж адукацыйнымі партнёрамі і большай згоды на конт будучых стадыяў рэфармавання.

Такім чынам, важна скарыстацца ўсімі магчымасцямі для падтрымання пазітыўных змен, у тым ліку для павышэння даверу і празрыстасці і паляпшэння зносін. У той час як COVID-19 вымусіў настаўнікаў браць адказнасць на сябе і даў ім больш паўнамоцтваў, ім ўсё ж такі неабходна дадатковая падтрымка. Да гэтых высноваў прыйшлі ў **Нідэрландах** і ў **Ірландыі**. Акрамя гэтага, прадстаўнікі з Ірландыі дадалі думку пра вялікія магчымасці для выкарыстання тэхналогій у школах, аднак гэту інавацыю таксама неабходна падтрымліваць.

#### 4.4.4 Умацаванне школьнага сеткавага ўзаемадзеяння

Удзельнікі з усіх краін пагадзіліся з тым, што супрацоўніцтва настаўнікаў падчас незапланаванага дыстанцыйнага навучанне значна палепшылася.

Напрыклад, як паведамілі удзельнікі з **Ірландыі**, там быў рэальны абмен думкамі аб тым, як адаптаваць падыходы да выкладання і навучання да новых умоў. Настаўнікі выкарыстоўвалі тэхналогіі пры дапамозе новых, разнастайных і педагогічна багатых магчымасцей. Яны змянілі свае падыходы да выкладання і да таго, як яны ацэньвалі сваю дзейнасць. Цікава, што пасля таго, як школы вярнуліся да звычайных урокаў у верасні 2020 года, чацвёрта з дзесяці настаўнікаў (37%) паведамілі, што яны адчуваюць больш упэўненасці ва ўласным педагогічным майстэрстве пасля некалькіх месяцаў дыстанцыйнага навучання. Яшчэ 36% казалі, што іх упэўненасць не змянілася, а 27% альбо адчувалі сябе менш упэўненымі, альбо не адказалі. Дзве трэці настаўнікаў (63%) казалі, што пасля COVID яны плануюць і далей выкарыстоўваць у сваёй практыцы элементы дыстанцыйнага і змешанага навучання. Акрамя гэтага, былі доказы таго, што настаўнікі сталі больш цесна супрацоўнічаць з бацькамі.

У **Нідэрландах** Нацыянальная адукацыйная праграма дала школам магчымасці для дадатковага фінансавання з мэтай барацьбы з адставаннем у навучанні і паляпшэннем сацыяльна-эмацыйнага стану вучняў. Дзякуючы ёй, былі выпрацаваны падыходы да эканамічна эфектыўных інавацый.

Станоўчы вопыт супрацоўніцтва паміж макра- і мікраўзроўнямі ў **дацкіх школах** лічыцца прыкладам умацавання даверу. На пачатковых этапах пандэміі школы звярталіся за дапамогай і рэкамендацыямі да міністэрства, але ў сваю чаргу атрымалі права на распрацоўку мясцовых стратэгий. Зацікаўленыя бакі цесна супрацоўнічалі з мясцовымі ўладамі і міністэрствам для таго, каб пазбегнуць негатыўнага ўплыву пандэміі на выкладанне і навучанне.

Застаецца нявысветленым пытанне, ці працягнецца ўплыў пандэміі на падзеі ў будучыні. Безумоўна, некаторыя інавацыі стануць непатрэбнымі. Аднак усе ўдзельнікі адукацыйнага працэсу змогуць скарыстацца значным досведам, які быў набыты падчас складаных абставін.

#### 4.5 Асноўныя вывады

У раздзелах з першага па чацвёрты выкладзены мэты і падыход да даследавання (раздзел 1), разглядаюцца падыходы да ўкаранення кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі ў 27 краінах-членах ЕС і тлумачыцца выбар пяці краін фокуснай групы (раздзел 2), прыводзяцца прычыны змен, іх сутнасць і падыходы да кампетэнтнасна-арыентаваных ініцыятыў у кожнай з пяці краін (раздзел 3), а таксама падсумоўваюцца вынікі працэсу рэфармавання ў межах пяці краін (раздзел 4).

Асноўныя моманты праблемнага поля даследаванняў і працэсаў узаемнага навучання:





- „...fl...Đ...ž...ł...“

„...fl...ł...ž...“

„...“
- „!...ž...ž...ž...“

„...ž...ž...ž...“

„...“
- „...ž...ž...ž...ž...“

„...“

„...!...“
- „...вальнае...ž...ž...“

„...“
- „...ž...“

„...“
- „...ž...“

„...“
- „...7CJ=8!%...ž...“

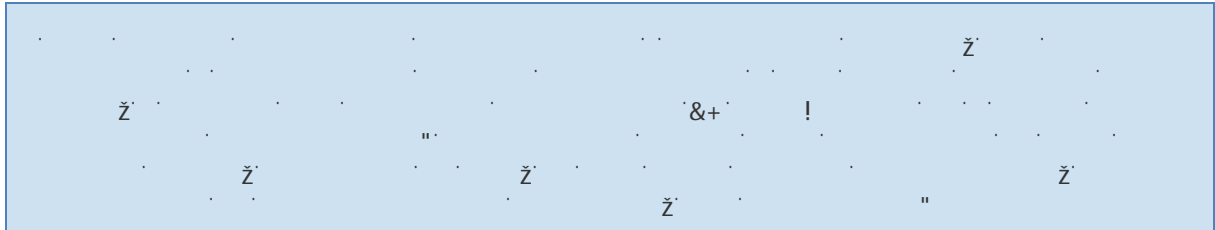
„...ž...“
- „...“

„...“

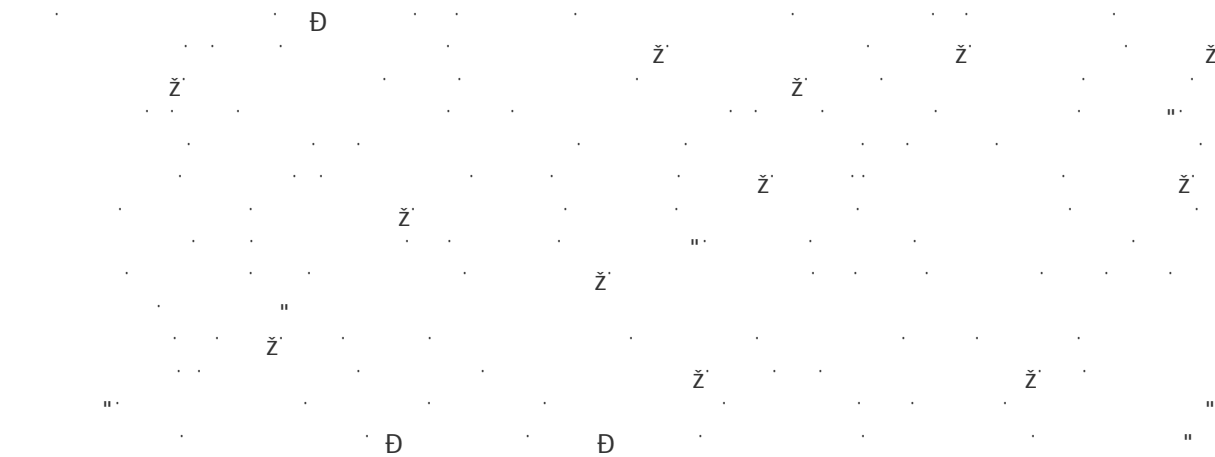
„...fl... )ł...“

„...ž...“

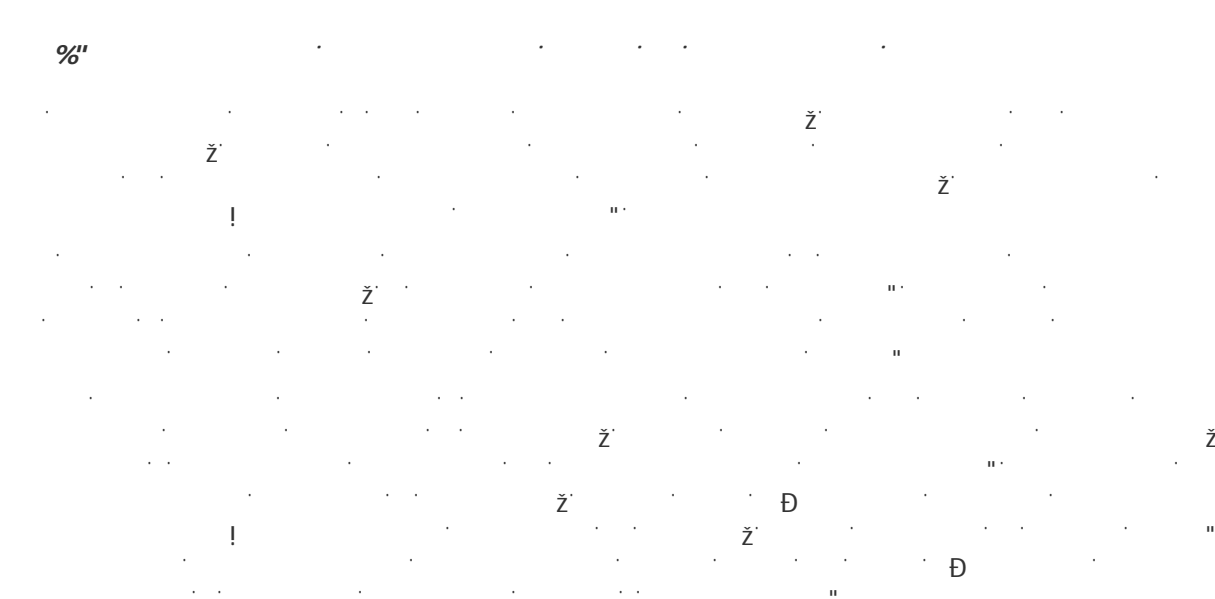
)"



) "%'



) "&'





&"

fi

ž

"

ž

ž



• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

(“ ... ”)

• ...

• ...





&"

ьнасцяў

Магчымасці для сумеснага прафесійнага навучання настаўнікаў у межах сваіх школ, а таксама паміж школамі з дапамогай сеткавага ўзаемадзеяння могуць паскорыць працэс рэфармавання і палепшыць навучанне. Распрацоўшчыкі рэформ могуць забяспечыць неабходнай падтрымкай школы падчас прафесійнага навучання.

#### Рэкамендацыі па рэалізацыі

- Падтрымлівайце стварэнне школьных супол з мэтай таго, каб кіраўніцтва школ і педагогі мелі магчымасць для супрацоўніцтва, узаемнага навучання і амен досведам у асяроддзі, заснаваным на даверы. Пераканайцеся ў тым, што што мэты падтрымкі кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі зразумелыя ў межах сеткавага ўзаемадзеяння.
- Запрашайце да супрацоўніцтва спецыялістаў з прадметных сфер адукацыі.
- Запрашайце метадыстаў да сеткавага ўзаемадзеяння.
- Акцэнтуйце ўвагу на неабходнасці ўдасканалення прафесійных кампетэнцый настаўнікаў з мэтай распрацоўкі ўрокаў і стварэння эфектыўных умоў для пераходу да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі.
- Акцэнтуйце ўвагу на прафесійных кампетэнцыях настаўнікаў пры ацэньванні. Аказвайце падтрымку прафесійнаму навучанню, заснаванаму на крытэрыяльным ацэньванні, актыўнай і падсумавальнай ацэнцы.
- Пераканайцеся ў тым, што ў настаўнікаў ёсць час для ўдзелу ў прафесійных суполках. Магчыма, спатрэбяцца новыя падыходы да школьнага раскладу, а таксама фінансавыя і чалавечыя рэсурсы.
- Падзяліцеся досведам эфектыўнай арганізацыі школьных супол у межах школы і праз сеткавае ўзаемадзеянне.
- Падтрымлівайце арганізацыйнае развіццё школ, у тым ліку праз дапамогу іншых арганізацый з мэтай укаранення кампетэнтнасна-арыентаваных падходаў на ўзроўні ўсёй школы.

#### 5.4 Рэкамендацыі і практычныя парады на этапе ацэньвання і падтрымкі сістэмы школьнай адукацыі

На этапе першапачатковай распрацоўкі працэсу рэфармавання, заснаванага на кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі, неабходна скласці планы па актыўнаму і падагульняючаму ацэньванню, якія будуць уключаць у сябе вызначэнне крытэрыяў для маніторынгу. Актыўнае ацэньванне будзе найбольш эфектыўным, пры ўмове, калі яно з'яўляецца неад'емнай часткай саміх працэсаў рэалізацыі. Доўгатэрміновае, падагульняючае ацэньванне дапаможа лепш зразумець усе спрыяльныя фактары ў перспектыве, а таксама іх уплыў на школу, на падыходы да выкладання і навучання.

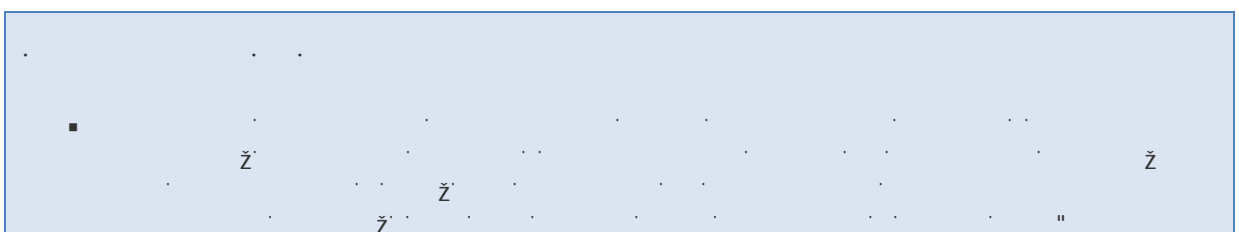


## **1. Падтрымка працэсу ацэньвання пераходу да кампетэнтна-арыентаванай адукацыі ў школе з улікам вынікаў знешняга і ўнутранага ацэньвання**

ольш эфектыўным пры наяўнасці атмасферы даверу і прыярытэтнай ролі якасці навучання і дабрабыту вучняў. Акрамя гэтага, спрыяльным фактарам для школы можа з'яўляцца ўзаемадзеянне з

- Забяспечце педагогаў і зацікаўленыя бакі магчымасцямі для развіцця кампетэнцый для збору і інтэрпрэтацыі дадзеных аб школьным асяроддзі, навучанні і дабрабыце вучняў, якія адпавядаюць кампетэнтнасным падыходам да выкладання, навучання і ацэньвання.
- Прагназуйце ясныя мэты, адносна роляў і абавязкаў зацікаўленых бакоў, якія ўдзельнічаюць у працэсе ацэньвання ў школе.
- Падтрымлівайце сумеснае абмеркаванне сутнасці мэт кампетэнтна-арыентаванай адукацыі, а таксама вынікаў ацэньвання працэсу ўнутры школы, паміж школамі і ацэнкі незалежных экспертаў. Усё гэта патрабуе даверлівых адносін.
- Аказвайце падтрымку школамі з меншымі магчымасцямі для рэалізацыі свайго патэнцыялу і тым, якія працуюць у больш складаных умовах, з мэтай забеспячэння іх неабходнымі рэсурсамі.
- Пастаянна ацэньвайце і ўдасканальвайце працэсы школьнага ацэньвання.

&"



- Стварайце каналы для зваротнай сувязі і вызначце шляхі для паляпшэння ўзаемадзеяння паміж удзельнікамі адукацыйнага працэсу на мезаўзроўні, такімі як выкладчыкі прафесійных педагагічных устаноў, метадысты, інспектары, распрацоўшчыкі вучэбных праграм і выкладчыкі ВНУ. Усе магчымыя шляхі для ўзаемадзеяння з настаўнікамі і кіраўнікамі школ павінны быць даследаваны на этапах праектавання і рэалізацыі працэсу рэфармавання.
- Пераканайцеся ў тым, што зваротная сувязь грунтуецца на аб'ектыўных дадзеных, якія не супярэчаць мэтам інавацый.
- Пераканайцеся ў тым, што змены і паляпшэнні, якія ўзнікаюць, як вынік зваротнай сувязі, лагічныя і бачныя.
- Па неабходнасці карэктуйце крытэрыі ацэньвання, каб улічыць любыя істотныя змены, звязаныя з пераходам да кампетэнтнасна-арыентаванай адукацыі. Змены павінны суадносіцца з агульнай логікай працэсу рэфармавання.

## 5.5 Рэкамендацыі і практычныя парады па выніках рэфлексіі і прагназавання

Укараненне комплексных ініцыятыў, заснаваных на кампетэнтнасным падыходзе, патрабуе пастаяннага ўдасканалення ўсёй сістэмы. Аднак для рэалізацыі глабальных змен у выкладанні, навучанні і ацэньванні ў большасці школ неабходна будзе затраціць шмат часу. Больш таго, па меры ўкаранення стане відавочнай неабходнасць у далейшым развіцці і ўдасканаленні.

### ***%"Зважайце на вынікі пандэміі COVID-19***

Крызіс, звязаны з COVID-19 і незапланаваным дыстанцыйным навучаннем, выявіў, як слабыя, так і моцныя бакі адукацыйнай сістэмы. У прыватнасці, сацыяльна-эканамічныя адрозненні паміж вучнямі і іх сем'ямі сталі больш відавочнымі. З'явілася тэрміновая неабходнасць інвеставаць у лічбавыя кампетэнцыі настаўнікаў і вучняў. У той жа час склалася эфектыўнае супрацоўніцтва паміж школамі і дзяржаўнымі ўладамі, а таксама паміж школамі, мясцовымі суполкамі і сем'ямі. Можна сказаць, што быў умацаваны давер і камунікацыя паміж асноўнымі ўдзельнікамі адукацыйнага працэсу. Настаўнікі самі ўкаранялі кампетэнтнасна-арыентаваныя падыходы да навучання з мэтай найбольшага ахопу вучняў. У шэрагу краін адбыліся змены ў падыходах да ацэньвання па выніках складаных тэстаў на выпускных экзаменах у школе і пры паступленні ў ВНУ, бо не было магчымасці для дыстанцыйнага правядзення звычайных экзаменаў. Такім чынам, вынікі пандэміі можна ўлічваць пры прагназаванні магчымых змен на будуч

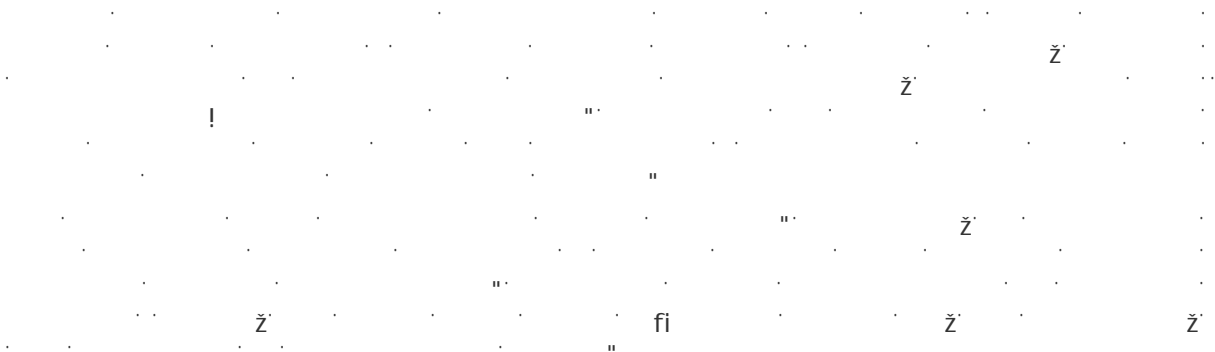
### **Рэкамендацыі па рэалізацыі**

- Адсочвайце ўплыў COVID-19 на ўкараненне кампетэнтнасна-арыентаванага падыходу, на навучанне і дабрабыт вучняў.
- Стварайце платформы для далейшых зносін са школамі, настаўнікамі і сем'ямі для задавальнення патрэб вучняў у паслякрызісны перыяд. Гэта спатрэбіцца для таго, каб матываваць вучняў для працягу навучання, для ліквідацыі прабелаў у ведах і для падтрымкі іх эмацыйнага стану.



- Працягвайце падтрымліваць супрацоўніцтва ў межах рэгіёнаў, якое распачалося падчас пандэміі.
- Супрацоўнічайце з бацькамі і законнымі прадстаўнікамі вучняў, якія ўнеслі вялікі ўклад у навучанне сваіх дзяцей дома.
- Знайдзіце фінансавую падтрымку для задавальнення патрэб вучняў, якія знаходзяцца ў цяжкім становішчы, так як яны не мелі магчымасці для дыстанцыйнага навучання.
- Яшчэ раз перагледзьце прыярытэты для навучання і эмацыйнага стану вучняў з пункту гледжання магчымых змен у вучэбных праграмах.
- Аказвайце падтрымку настаўнікам у паглыбленні кампетэнцый ацэньвання, у тым ліку лічбавага ацэньвання і якаснага ацэньвання комплексных экзаменаў.

**2. Выкарыстоўвайце падыход да дэталёвага вывучэння працэсу рэфармавання з мэтай заахвочвання ключавых зацікаўленых бакоў і ўмацавання магчымасцей для яго рэалізацыі.**



**Рэкамендацыі па рэалізацыі**

- Працягвайце падтрымліваць супрацоўніцтва ў межах рэгіёнаў, якое распачалося падчас пандэміі.
- Супрацоўнічайце з бацькамі і законнымі прадстаўнікамі вучняў, якія ўнеслі вялікі ўклад у навучанне сваіх дзяцей дома.
- Знайдзіце фінансавую падтрымку для задавальнення патрэб вучняў, якія знаходзяцца ў цяжкім становішчы, так як яны не мелі магчымасці для дыстанцыйнага навучання.

## Літаратура

Allen, J. (2020). *How Technological Innovation in Education is Taking On COVID-19*. *Forbes*. (Online). Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/jeanneallen/2020/03/13/how-technological-innovation-in-education-is-taking-on-covid-19/>

Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation — limiting and facilitating factors, in: P. Nentwig & D. Waddington (Eds). *Context based Learning of Science* (Münster, Waxmann, S). pp. 35–62.

Arjomand, G., Erstad, O., Gilje, O., Gordon, J., Kallunki, V., Kearney, C., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M. & von Reis Saari, J. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Key competence development in school education in Europe*. Retrieved from: [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=947fdee6-6508-48dc-8056-8cea02223d1e&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=947fdee6-6508-48dc-8056-8cea02223d1e&groupId=11028)

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, K., Van den Brande, G. (2016). *Entrecomp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.

Black, P. and Wiliam, D. (2010). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan. 80(2) DOI:10.1177/003172171009200119

Bryant, J., Child, F., Dorn, E. and Hall, S. (2020). *New global data reveal education technology's impact on learning*. *McKinsey*. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/new-global-data-reveal-education-technologys-impact-on-learning>

Bucknall, T., Hitch, E. (2018). Connections, Communication and Collaboration in Healthcare's Complex Adaptive Systems. *International Journal of Health Policy and Management*. Vol. 7, No. 6, pp. 556 – 559. doi: 10.15171/ijhpm.2017.138

Bulgarian National Strategy for Lifelong learning. Available at: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>

Burns, T. & Köster F. (ed) (2016). *Governing Education in a complex world*. OECD Publishing, Paris.

Caldwell, C., C.G. Thorton and L.M. Gruys. (2003). Ten Classic Assessment Center Errors: Challenges to Selection Validity. *Public Personnel Management*, Vol. 32, pp. 73–88.

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 34(1): 79-89.

Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. doi:10.2760/38842

7UggY`gž 8` f&\$% Ľ` *Integrating Collaborative Learning in Policy and Practice: CO-LAB's Conclusions and Recommendations*. 6fi ggY'g. 9i fcdYUb' GWcc'bYH' FYHf]Yj YX' Zca . \hđg. ##Vt`UV`Yi b"cf[ #W#XcW a YbHŠ`]VfUfm# [YhSž]Y3i i ]X1' , +U&%% !Y, +Y! ( Z&Z VX- \$! V' V%V+X- ( \$( U [ fci d=X1) , - +\$%\*

7YXYZcd' A cV] ]mi GvtfYVcUfX. 5j U]UV`Y' Uh' \hđg. ##k k k "WXYZcd"Yi fcdU"Yi #Yb#Yj Ybhg! UbX! dfc`YVg#dfc`YVg#a cV] ]mi gVtfYVcUfX`

7YXYZcd' f&\$% Ľ` *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms*. GYVtbX`YX]hcb" @ I Ya Vci f[ . `CZ]W` . \hđg. ##k k k "WXYZcd"Yi fcdU"Yi #Yb#di V` ]W]h]cbg! UbX! fYgci fWg#di V` ]W]h]cbg#( (%%+`

7YXYZcd` f&\$% Ľ` *Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study*. @ I Ya Vci f[ . `Di V` ]W]h]cbg` CZ]W` 7YXYZcd' fYZfYbW` gYf]Yg/ Bc` %\$) " \hđg. ##Xl "Xc"cf[ #/%\$"&, \$%#+' ) +/%`

7YfbUž`@' f&\$% Ľ` *Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education*. C978` 9Xi W]h]cb' K cf\_]b[ . DUDYfgž' Bc` %\$, ž' C978` Di V` ]g\]b[ ž' Duf]gž' \hđg. ##Xc]"cf[ #/%\$"%+, +#) 1 gk W\$`h` k` !Yb`

7\U\_fci bž' 6` f&\$%\$Ľ` BUh]cbU` E i U` ]Z]W]h]cb' : fUa Yk cf\_g. Zca `dc` ]W]h]Vcfffck ]b[ `hc` dc` ]W]h]`YUfb]b[ ž' *European Journal of Education* ž' Jc` " ( ) ž' Bc` &ž' dd"%- !&%\* " F YHf]Yj YX' Zca . \hđg. ##Xc]"cf[ #/%\$"%/%/%#`"(% (\* ) ! ( ' ) "&\$%\$"\$%( & ) "I`

7\Ubž' ? " G " > ž' : c\_ž' D " ? " f&\$% Ľ` Ľ` I7i ff]W` i a ` fYZcfa ` ]a d` Ya YbH]h]cb' Uh' h` Y` WUggfcca ` Yj Y. ` a dUWg` UbX` WU` Yb[ YgĐ ]b. A Ufg` ž' 7` ž' / @Yž' > 7` ? " fĐXg"Ľ` *Asia's high performing education systems: The case of Hong Kong* Fci h`YX[ Y` dd` &\$+! &&\$`

7\Ubž' > ? " G` f&\$%\$Ľ` HYUW` Yfgž' Dc` ]W]a U\_Yfg` UbX` Dfc` YVH` @YUfb]b[ . H` Y` E i Ygh]cbUV` Y` I` gY` cZ` Ľ` UfXĐ` UbX` Ľ` GcZĐ` Dc` ]W]h]` bghfi a Ybhg` hc` bZi YbW` h` Y` a d` Ya YbH]h]cb' cZ` 7i ff]W` i a ` FYZcfa ` ]b` <cb[ ` ?cb[ " *International Journal of Education Policy and Leadership* " ) ž' \* ž' %&`

7\Ui Xfcbž' G` f&\$%) Ľ` *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. 6fi ggY'g. 9i fcdYUb` 7ca a ]gg]cb`

7`Uf\_ž' =` f&\$%&Ľ` Ľ` : cfa Uh] Y` 5ggYgga Ybh` 5ggYgga Ybh` ]g` Zcf` gY` Z` fY[ i `UH`X` `YUfb]b[ Đ` *Educational Psychology Review*, Jc` " &( ž' dd` " &\$) ` Ľ` &( - ` f]bĽ` C978` f&\$%) Ľ` : cfa Uh] Y` UggYgga Ybh` a dfc] ]b[ `YUfb]b[ ` ]b` gYVtbXUfWUggfcca g` Duf]g` C978` Di V` ]g\]b[ " `

7cW`fUb! Ga ]h` ž' A " f&\$%\$Ľ` Ľ` HU\_]b[ ` GhcW` ]b` &\$%\$. 9j ]XYbWž' Yj ]XYbW` Yj Yfmrk `YfY` *Journal of Teacher Education* ž' Jc` " ) +ž' Bc` "%ž' >Ubi Ufm#` YVfi Ufm#&\$%\$` \*` !%&`

7ci bW` cZ` 9i fcdY` f&\$%- Ľ` *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training*.

7ci bW` cZ` 9i fcdY` f&\$% Ľ` *Council Recommendation on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education diplomas and the outcomes of learning periods abroad*. FYHf]Yj YX' Zca . \hđg. ##Yi f! `Yi fcdU"Yi #Y[ U! ` VtbhYbh#9B#HLH#D8: #3i f]1 79@9L.) &\$% 87\$&+\$/ Zca 1 9B`

7ci bW` cZ` 9i fcdY` f&\$%\$Ľ` *Common European Framework of Reference for Languages* 5j U]UV`Y' Uh' \hđg. ##k k k "VtY` ]bh#Yb#k YV#Vta a cb! Yi fcdYUb! ZUa Yk cf\_! fYZfYbW! `Ub[ i U[ Yg#Yj Y! `XYgW]dh]cbg`

7ci bWV`cZ9i fcdY`f&\$%&%"`Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond`f&\$%&%' \$L` F Yhf]Yj YX`Zca .` \hhdg.##Yi f!`YI`"Yi fcdU"Yi #Y[U! Vt`bhYb#9B#5@@#3i f]1 79@9L.` &\$%&%' \$&\*&f\$%&%"`

7ck ]Yž`6"ž`<[d\_]bgž`F`"ž`6cmXž`G"ž`6i`ž`5"ž`?Yck bž`D" `5"ž`A W`YYž`7"ž`A cfY`UbXž`>`f&\$%&%' -L` Curriculum implementation exploratory studies" BYk`NYU`UbX`7ci bWV`Zcf`9Xi WWh]cbU`FYgYUfVW`"H\Y`I`b]`Yfg]hmcZK`U]\_Uhc`"

7G=`fY`UbX`"5j`U]`UV`Y`Uh` \hhdg.##k`k`k`"Wj]fY`UbX`"Y#`

8Ub]g\` `df]a`Ufmi` YXi`WWh]cb` fYz`fa`" `5j`U]`UV`Y` Uh` \hhdg.##k`k`k`"g\_c`Y!` ZcfUY`XFY`X`\_#Ufh]\_Y`#Zc`\_Yg\_c`YfYZ`fa` Yb!`%"`

8Uf`]b[`!<Ua`a`cbXž`@`ž`<mYfž`A`" `9"ž` ;`UfXbYfž`A`" `f&\$%&%' +Uk` Effective Teacher Professional Development" DU`c`5`hcž`75.`@YUfb]b[`Dc`]Wni`bgh]hi`hYž`d`("`

8Urbck`ž`5" `UbX` DUf`\_ž`J`" `f&\$%&%' -L` 7cbW`dhi`U`]n]b[` `Dc`]Wni`a`d`Ya`YbHUh]cb.`@Uf[`Y!`GWV`Y` F`YZ`fa` `]b`Ub`9fU`cZ`7ca`d`YI`]m` `b.` ;`Ufmi`Gm`\_Ygž`6UfVUfU`GW`bY]XYfž`UbX`8Uj`]X`B`" `D`Ub`\_`f9Xgk` Handbook of Education Policy Research" BYk`Mcf`" `Fci`hYX[`Y`" `(`,`E` \*`%"`

8Unž`7" `f&\$%&%' I`bWfH]b` DfcZYgg]cbU` =XYbh]h]Yg.`A`UbU[`]b[` `h\Y`9a`ch]cbU`7cbhYI`hg`cZ`HYUW]b[`" `b.`8Unž`7" `UbX`@Yž`>`7"!`?`ž`9Xg`ž`BYk` `I`bXYfgh]UbX]b[`g`cZ`HYUW`Yf]g`K`cf`\_` Emotions and Educational Changež` Gdf]b[`Yfž`8cfXfYVW`hž` `(!`\*`("` \hhdg.##Xc]"cf[`#%\$`%\$`\$`+`#`+`,`!`-`(!`\$`\$`+`!)`(!`\*`S`(`

8Y`YfUfY`5[`YbVWU`"5j`U]`UV`Y`Uh` \hhdg.##k`k`k`"XY`YfUfYbU[`YbXU`"b`#`

8Ya`dgYmž`A`" `UbX`6i`f`\_Yž`>`f&\$%&%"`Lessons Learned: The experiences of teachers in Ireland during the 2020 pandemic.`Dfc`YVW`F`Ydcfh`A`Umbcch`I`b]`Yfg]hmi`"

8YdUfha`Ybh`cZ`9Xi`WWh]cb`UbX`G\_]`g`" `f&\$%&%' L` Framework for Junior Cycle, 2015"8i`V`]b.`89G`"5j`U]`UV`Y`Uh` \hhdg.##k`k`k`"[`cj`"Y]#Yb`#di`V`]WWh]cb`#JYX`\$`\$`V!`ZUa`Yk`cf`\_!`Zcf!`i`b]cf!`VWVW`#`

8]`D]Yhfcž` ;`ž`6]U[`]ž`:"ž`7cghUž`D`ž`?Ufd]`g\_]`N`ž`A`UnnUž`>`ž`f&\$%&%'L` The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets.`Di`V`]WWh]cbg`CZZ]W`cZ`h\Y`9i`fcdYUb`I`b]cbž`@`I`Ya`Vci`f[`" `5j`U]`UV`Y` Uh` \hhdg.##YWYi`fcdU"Yi`#`FW`Yb`#di`V`]WWh]cb`#`\_Y`m]`ja`dUWV`Wtj`]X!`%`!`YXi`WWh]cb!`fYZYVW]cbg!`VUgYX!`YI`]gh]b[`!`"j]hYfUhi`fY!`UbX!`fYVW`bH`]bhYfbUh]cbU`"

8cbU`Xgcbž` ;`" `f&\$%&%"` Experience of policy development and implementation in Wales" DYYf`@YUfb]b[` ;`fci`d`"

8i`bWVb!`<ck`Y`ž`>`f&\$%&%'L`HYUW`Yfg`A`U\_]b[`7cbbYVW]cbg.`Cb`]bY`7ca`a`i`b]h]Yg`Ug`U`Gci`fW`cZ`DfcZYgg]cbU`@YUfb]b[`ž`British Journal of Educational Technologyž`J`c`" `(%ž`Bc`" `&ž`dd`" `&`(!`'`(``\$`"

9Xi`WWh]cb`7ci`bWV`" `f&\$%&%' L` Being a Teacher: More focus on personal professionalism.`5j`U]`UV`Y`Uh` \hhdg.##k`k`k`"cbXYfk`]gfUUX`"b`#di`V`]WWh]Yg`#&\$%&%' #YfUuf!`n]`b`#]hYa` )`\$`+`&`"

9H`&\$%&%' `K`cf\_]b[` ` ;`fci`d`GW`cc`g`" `f&\$%&%' L` European ideas for better learning: The governance of School Education Systems"6fi`ggY`g.`9i`fcdYUb`7ca`a`]gg]cb`" `"

9H&\$%&%' `K`cf\_]b[` ` ;`fci`d`GW`cc`g`" `f&\$%&%' L` Stakeholder engagement in quality assurance processes: Interim Report"5j`U]`UV`Y`Uh` `k`k`k`"gV`cc`YXi`WWh]cb[`UHYk`Um`Yi`" `"

9H'&\$\$'K cf\_]b[ ; fci d'GWcc'g" f&\$&\$'L" *New policy guide to improve the support for teacher and school leader careers in Europe*" 6fi ggY'g. '9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb"

9H'&\$\$'K cf\_]b[ ; fci d'GWcc'g" f&\$&\$'L" *External advice to inspire and support schools in developing students' broad competences*" 6fi ggY'g. '9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb#95795#9i fnX]W" f&\$%&'L" *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy – 2011/12*" 9i fnX]W' F Ydcfh'@ I Ya Vci f[ . Di V]W]h]cbg' CZ]W' cZ h\Y' 9i fcdYUb' I b]cb" F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##\_YmVbYH'Yi b"cf[ #W]XcW a YbH\$]VfUfm#[ YH\$Z]Y3i i ]X1 X&%X\$( %! YU( Y! ( , Y! - ) ( V! ) , Y( +&V%- ( W [ fci d=X1 %&\$&, "

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$\*\$'L" *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*.

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$%) 'L" *Analysis of Incentives to Raise the Quality of Instruction*" fIA i'b]VX'z'8" UbX'F ]j \_]b'z'G" 'L" 99B99z'5bU'nt]W] 'F Ydcfh' Bc" '&\*"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$%) 'L" >c]bh' F Ydcfh' cZ h\Y' 7ci bW] UbX' h\Y' 7ca a ]gg]cb' cb' h\Y' ]a d'Ya YbH]h]cb' cZ 9H' &\$\$' Cb' ]bY" F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##Yi f! 'Yi fcdU"Yi #Y[ U! ' VbH]bH#9B#HLH#D8: #3i f]1 79@9L.) &\$%) L; %&%) f&\$&'L/ Z'ca 1; 5"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$%\*'L" *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda for Europe*. F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##Yi f! 'Yi fcdU"Yi #Y[ U! ' VbH]bH#9B#HLH#D8: #3i f]1 79@9L.) &\$%\* 87\$' , %/ Z'ca 1 9B"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$%+U'L" *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: School development and excellent teaching for a great start in life*.

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$%+V'L" *Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences review: Report on the results of the stakeholder consultation*. Cb' ]bY" F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##cd"Yi fcdU"Yi #Yb#di V]W]h]cb! XYH] ]# #di V]W]h]cb#- \*Y%&UX% , V- V! %&Y+! V) W! \$%JU+) YX+%U%"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$% U'L" *Boosting Teacher Quality: Pathways to effective policies*. 6fi ggY'g. '9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##cd"Yi fcdU"Yi #Yb#di V]W]h]cb! XYH] ]# #di V]W]h]cb#- ) Y, %&+, !, - \*V! %&Y, !UW U! \$%JU+) YX+%U%"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$% V'L" *Commission Staff Working Document: Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Cb' ]bY" F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##Yi f! 'Yi fcdU"Yi #Y[ U! ' VbH]bH#9B#HLH#3i f]1 79@9L. ' 5) &\$% G7\$\$%(

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$% W'L" *European ideas for better learning: The governance of school education systems*. 9H'&\$\$'K cf\_]b[ ; fci d'GWcc'g" 6fi ggY'g"

9i fcdYUb'7ca a ]gg]cb" f&\$% X'L" *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*. F Yhf]Yj YX' Z'ca . \h'hdg. ##Yi f! 'Yi fcdU"Yi #Y[ U! ' VbH]bH#9B#HLH#D8: #3i f]1 79@9L. ' &\$% <\$ \$( f&\$%/ Z'ca 1 @H. .r .hYI hI H\Yi &\$FYZYfYbW Yi &\$: fUa Y'k cf\_] &\$gYhgI &\$ci h'zgcWU' &\$UbX' &\$'YUfb]b[ I &\$h'ci &\$'YUfb'

9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb" f&\$% YŁ" *Study on supporting school innovation across Europe.* @ I Ya Vci f[ ž`Di V`]W]h]cbg`CZ]W`cZ`h`Y`9i fcdYUb`I b]cb" 8C= `"\$&+\* \*#( \*' ' %&`

9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb" f&\$&\$UŁ" *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* 9i fcdYUb` 9Xi W]h]cb` 5fYU` Vmi &\$&)"` Cb`]bY" F Yhf]Yj YX` Žca .` \ htdg. ##YVWYi fcdU"Yi #YXi W]h]cb#g]hYg#YXi W]h]cb#Z]Yg#XcW a Ybh` ]VfUfml XcVg#YYU! VŁa a i b]W]h]cb!`gYdh&\$&\$SYb"dXZ`

9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb" f&\$&\$VŁ" *Education and Training Monitor, 2020*"` Cb`]bY. F Yhf]Yj YX` Žca .` \ htdg. ##YVWYi fcdU"Yi #YXi W]h]cb#dc`]V#ghfUhY[ ]WŽUa Yk cf`\_#Yh a cb]hcfSYb`

9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb" f&\$&\$W" *Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education: Conference Report*"` F Yhf]Yj YX` Žca .` \ htdg. ##cd"Yi fcdU"Yi #Yb#di V`]W]h]cb! XYHJ]`# #di V`]W]h]cb#` +WV ( ( Z ( & ( , ! % % U! - \$ - - !` \$ % J U + ) YX + % J % #` Ub [ i U [ Y! Yb`

9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb" f&\$&\$XŁ" *Education and Training Monitor Finland.* 5j U]`UV`Y`Uh` \ htdg. ##cd"Yi fcdU"Yi #k YVdi V`#YUW#YXi W]h]cb! UbX! hfU]b]b [ ! a cb]hcf! &\$&\$#VŁi bhf]Yg#Z]b`UbX" \ h`

9i fcdYUb`7ca a ]gg]cb" f&\$&%" *Education and training monitor 2021 Austria.* Di V`]W]h]cbg` CZ]W" 5j U]`UV`Y`Uh` \ htdg. ##XUH]Yi fcdU"Yi #Xc]#%"&+\* \*# ( ) +&`

9i fcdYUb`>ci fbU`cZ`9Xi W]h]cb" f&\$%%" *Special Issue: Key competences in Europe* ft i Ygh` YX]hcf`g` 5`U]b`A ]WY`UbX`5`Y`UbXfc`H]UbUŁž`J c`")` \* ž`Bc`" " " "

9i fcdYUb`>ci fbU`cZ`9Xi W]h]cb" f&\$%` Ł" *Special Issue: Are student assessments fit for their purposes* 3 (Gi Ygh`YX]hcfž`>UbYh`@ccbYntž`J c`")` " `Bc`" " " "

9i fcdYUb`>ci fbU`cZ`9Xi W]h]cb" f&\$%` Ł" *Special Issue on: Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation* ft i Ygh`YX]hcfgž` ; UVcf`<U`zgn` UbX`>UbYh`@ccbYntž`J c`")` ( ž`Bc`" " " "

9i fmX]Wž` BUh]cbU` 9Xi W]h]cb` GmghYa g` Cj Yfj ]Yk`" 5j U]`UV`Y` Uh` \ htdg. ##YUWU"YVWYi fcdU"Yi #bU]h]cbU!dc`]WYg#Yi fmX]W#bU]h]cbU! XYgW]dh]cbSYb`

9i fmX]W" f&\$%` Ł" *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe: 2013 Edition.* 9i fmX]W` F YdcfH`@ I Ya Vci f[ .`Di V`]W]h]cbg`CZ]W`cZ`h`Y`9i fcdYUb`I b]cb"

9i fmX]W" f&\$%` Ł" *7ompulsory Education in Europe:* &\$%` #%-`" 9i fcdYUb`7ca a ]gg]cbž` 6fi ggY`g`

: ]l`gYbž`8" Yh`U" f&\$%)` Ł" *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*" BUh]cbU` =a d`Ya Ybh]h]cb` F YgYUfVX` BYtk cf`\_Uh`h`Y`@ci` ]g`XY`U`DUfhY` :`cf]XU`A YbhU`<YU`h` =bgh]h` hY" I b]j` Yfg]hmcZ`Gci` h` :`cf]XU`" Di`n`ž`<"`UbX`HfY]Vž`C" f&\$%`+Ł" :`a d`Ya Ybh]b [ `Di V`]W]h]cb`]W]h]cb` :` ]gVX`Yf`Yh`U" f`9XŁ#`<UbXVcc`\_cZ`Di V`]W]h]cb`]W]h]cb`5bU`mg]gž`H`Ycfmž`Dc`]h]Wž`UbX`A Yh`cXg. 7F 7` DfYgg`"HUmcf`/` :`fUbV]g` ; fci`dž`dd`" , - ! % \$ , "

: i`U`bž`A" f&\$%%" 7\ccg]b [ `h`Y`K`fcb [ `8f]j`Yfg`Zcf`K` \c`Y`GmghYa` F YZcfa . 7entre for Strategic Education Seminar Series, DUdYf`Bc`" &\$ ("`

: `nbbž`D" f&\$%`+Ł" *The Learner Voice Research Study*" 8i V`]b. B775" F Yhf]Yj YX` Žca .` \ htdg. ##bWVU"Y#a`YX]U#` ( ( &#%\*)` ' - ! bWVU!`h`Y!`YUfbyf!`j`c]W!`fYgYUfVX!`gh`Xmj`&"dXZ`



; `UnYfz`>`@`UbX`DYi fUW`z`8`>`f&\$%`Ł`Gchool improvement networks as a strategy for large-scale education reform: The role of educational environments. `9Xi WWh]cbU` Dc`]Vh &+f(Ł`dd`\*`+`!`+`%\$`"

; Yfa Ub` ; cj Yfba Ybh f&\$%-Ł` Schule macht stark. ; Ya Y]bgUa Y`-b]h]Uhj Y`j cb`6i bX`i bX` @bXYfb` ni f` l bhYfgh` hmi b[ ` j cb` GWi`Yb` ]b` gcn]U` gWk ]Yf[ Yb` @U[ Yb` 5j U]UV`Y` Uh` \h]dg. ##k k k "Va VZ`XY#Z]Yg#GWi`Yi` &\$a UW`h` &\$ghUf\_56i bX!@ Wı U(bXYf! J YfY]bVUfi b[ "dXZ`"

; cfXcbz` >`z` <U`zgnz` ? fUk Wm`z` @YbYmz`H` A ]WY`z` 5`z` DYddYfz` 8` Di h\_]Yk ]Wz` 9` UbX` K ] b]Yk g\_]z` >`f&\$%-Ł` Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. K UfgUk . 75G9! 7YbhYf`Zcf`GcWU`UbX` 9W`bca ]WF YgYUfW`"

; fUm]cbz` <`f&\$%(Ł` KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary. `9i fcdYUb` GW`cc`BYh`z`6fi ggY`g`F Yhf]Yj YX`Zfca . \h]dg. ##\_Ym]bYh`Yi b`cf[ #]hYfUhi fY!fYj ]Yk`"

; fY[ cfmz`5`>`z`5h\_]bgz`>`D`z`A ]X[ `Ymz` ; `z`<cX[ gcbz`5`A`" f&\$&\$Ł`GHU`Y`c`XYf`]XYbh]Z]WWh]cb` UbX`Yb[ U[ Ya Ybh` ]b`dfcV`Ya`ghfi W`i f]b[ ` ]bhYfj Ybh]cbg` European Journal of Operational Research. J c`"& , `z`Bc`"z`dd`" &%`E` ( \$"`h]dg. ##Xc]"cf[ #`\$`%`\$`%`#`"Y`c`f`&\$%-`"%"\$`\$( ( `"

; fY`z`G`"f&\$%-Ł` Governing by Numbers: the PISA 'effect' in Europe. `>ci fbU`cZ`9Xi WWh]cb` Dc`]Vh) &( f]Łz`&`!`+`"

<U`zgnz` ; `"/`A ]WY`z` 5`" f&\$%&Ł` Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. `9i fcdYUb`>ci fbU`cZ`9Xi WWh]cbz`J c`" ( \*`z`Bc`" "K ]Ym`"

<U`zgnz` ; ` " f&\$%`Ł` Curriculum Development, curricula control and curricula implementation: basic correlations and global trends`"

<U`zgnz` ; ` " f&\$%-Ł` 8Yg][ b]b[ `UbX` ]a d`Ya Ybh]b[ `hYUW`Yf`dc`]WYg`i g]b[ `W`a dYhYbW` Z`Ua Yk cf\_g`Ug`Ub`]bhY[ fU]j Y`dc`]W`h`c`z`European Journal of Education`J c`" ) ( z`Bc`" z`dd`" ' &`!`' \*`"F Yhf]Yj YX`Zfca . \h]dg. ##Xc]"cf[ #`\$`"%"%"%#`Y`X`"%"&` ( -`"

<]`z`A`"UbX`<i dYz`D`"f&\$%-Ł` Implementing Public Policy`" @cbXcbz`GU[ Y`"

<cc[ Yz` 9`z` H` 6i fbg` UbX` <" K ]\_cgnYk g\_] f&\$%&Ł` @cc\_]b[ `6YmcbX` h`Y` Bi a VYfg.` GHU`Y`c`XYfg`UbX`A i`h]d`Y`GW`cc`5W`i bhUV]`]mz`OECD Education Working Papers`z`Bc`" , )` C978`Di V`]g`]b[ z`Duf]g`5j U]UV`Y`Uh` \h]dg. ##Xc]"cf[ #`\$`"%`+ , +#) \_`-`%`X`+W`e`!`Yb`" `"

<cb][ z`A`"f&\$%\*Ł`7ca d`Yi ]hmUbX`dc`]W`i]a d`Ya Ybh]b]cb. `7\U`Yb[ Yg`UbX`cddcfhi b]h]Yg`Zcf` h`Y`Z]Y`X`-b`A`<cb][ f9X`Łz`BYk`X]fYW]cbg]b`YXi WWh]cb`dc`]W`i]a d`Ya Ybh]b]cb. `7cbZfcb]b[ `W`a d`Yi ]h]mid`"%"&`&`5`VUbmz`GHU`Y`l b]j Yfg]h]mcZBYk`Mcf`" `"

<cg\_]bgz`6`"UbX`8YU\_]b[ 7f]W`z`F`"f&\$%&Ł`7ca dYhYbW`g`Zcf`@YUfb]b[ `hc`@YUfb`UbX`5W]j Y` 7]h]nYbg`]d. `X]ZZYfYbh`W`ffYbWYg`cf`hk`c`g]XYg`cZ`h`Y`gUa Y`W`]b3`European Journal of Education`z`J c`" ( ) z`Bc`"%"`Dd`"%"&`%`E`%`+"`K ]Ym`"

<i Ub[ z`F`z`H`]z`5`z`7\Ub[ z`HK`z`N\Ub[ z`L`z`B`UgW]a VYb]z`UbX`6i f[ cgz`8`f&\$&\$Ł` Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources. `Cb`]bY`" F Yhf]Yj YX` Zfca . \h]dg. ##k k k "bW]"b`a`"b]"[ cj #da WUfh]WYg#DA 7+`' \*`\$ , &#`"

=Uj cj cbYz`@`f&\$&\$Ł` Mitigating Educational Disadvantage during COVID-19 Crisis. `Duf]g.` C978`"

>YbgYbZ 6" YhU" f&\$%&L" *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia*" ; fUhtUb' =bgh]hi hY' FYdcfh' Bc" &\$%&! " Cb]bYz' fYhf]Yj YX' Zfca . \htd. ##[ fUhtUb"YXi "Ui #fYdcfh#WhtW]b[ !i d'YUfb]b[ !Zfca !h\Y!VYgh' gWcc'!gmghYa g! ]b! YUgh UgjUl'

>cb\_Yf"z' 7z' GWU' \_Yb' >"z' H\YYi k Yg' >" UbX' HfYi fZ' >" f&\$\$( L" *Human experiments in trust dynamics*" @YWi fY' bchYg' ]b' 7ca di hYf' GWYbW' &- - ) z' 6Yf' ]b. 'Gdf]b[ Yfz' dd" &\$\* ! &&\$"

?YbbYXnž? " >" f&\$% L" iHfUbgZcfa Uh]cbU' =ggi Yg' ]b' 7i ff]W' i a' FYZcfa " DYfgdYVW]j Yg' Zfca' <cb[ ' ?cb[ Ž' ]b' 7\Ui z' ?"K " f9X" Lz' 7i ff]W' i a' ]bbcj Uh]cbg' ]b' WU' ]b[ 'gcWYh]Yg. ' 7\ ]bYgY' dYfgdYVW]j Yg' Zfca' <cb[ ' ?cb[ ž' HU]k Ub' UbX' A U]b' UbX' 7\ ]bU" *Springer Science & Business Media*" dd" ( % ( \$

?Ym7cBYH" f&\$%( L" *Key Competence Development in Europe: Catalogue of Initiatives*. 6fi ggY'g. '9i fcdYUb' GWcc'bYH' FYhf]Yj YX' Zfca . \htd. ##\_YmVtbYH'Yi b"cf[ #WXCW a YbHs' ]VfUfm# [YHsZ]Y3i i ]X1 Y&- V\$) , V! \$%Y! ( X\$, !V++W' , ) - &) \$\* - X\$\$+ / [ fci d=X1 %&\$& ,

?c\z; "5" UbX' 5g\_Y' !K ]' ]Ua gž' <" f&\$&\$L" Gi ghU]bUV' Y' gWcc'! ]a dfcj Ya Ybh' ]b' Wta d' YI' UXUdhj Y' gmghYa g. ' 5' gVtd]b[ ' fYj ]Yk " *Review of Education* ž' J c' " - ž' Bc' " %ž: YVfi Ufm' &\$%&ž' dd" & , %E' % ( " 8C = ' %\$%\$&#fYj ' " & ( \* "

@J Yz' >"z' / 'K Yb[ Yfz' 9" f% - %L" G]h UHY' @YUfb]b[ . @Y[ ]h]a UHY' DYf]d\YfU' DUfh]W]dUh]cb" 7Ua Vf]X[ Yž' *Cambridge University Press*" 5j U] UV' Y' Uh' \htd. ##Xl "Xc" cf[ #%"%\$%+ #76C- +, \$) % % ) ' ) )

@YUbUz' 7" F " f&\$%&L" H\Y' A ]gg]b[ ' @]b\_ ]b' GWcc' FYZcfa " *Stanford Social Innovation Review*" Cb]bYz' FYhf]Yj YX' Zfca . \htd. ##k k k "gg]fYj ]Yk "cf[ #Ufh]WYg#YbHfm#h\YSa ]gg]b[ S' ]b\_S]bSgWcc' SfYZcfa

@dck\_g\_nž: " f&\$%&L" *Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung* fl@YUfb]b[ ' ]b' h\Y' dfcZYgg]cb' ! 9a d]f]W' Z]bX]b[ g' cb' h\Y' YZYVW]j YbYgg' cZ hYUW Yf' hfU]b]b[ L" =b. ' A i " Yfz: " z' 9]W YbVYf[ Yfz' 5" z' @' XYfgž' A " z' A Umfz' >" z' @\ fYf]bbYb' i bX' @\ fYf' YfbYb' E' ?cbnYdhY' i bX' 6YZ' bXY' ni f' @\ fYfZcfhW] Xi b[ fl@YUfb]b[ ' HYUW Yfg! ' 7cbWdhg' UbX: ]bX]b[ g' cb' HYUW Yf' hfU]b]b[ L" A i' bghYf. ' K Ul a Ubbž' dd" ) %d +&"

@dck\_g\_nž: " f&\$%&L" *Hheoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*" =b. ' HYf\ Ufhž' 9" z' 6YbbYk ]mž' <" / ' F ch\ UbXz' A " fYXg" Lz' <UbXVi W' XYf: cfgW i b[ ' ni a' @\ fYfVYfi Z' fH\ YcfYh]W' dYfgdYVW]j Yg' UbX' Ya d]f]W' Z]bX]b[ g' cb' h\Y' YZYVW]j YbYgg' cZ hYUW Yf' hfU]b]b[ ' UbX' Z' fh\ Yf' YXi W]h]cb" =b. ' HYf\ Ufhž' 9" z' 6YbbYk ]mž' <" UbX' F ch\ UbXz' A " fYXg" Lz' <UbXVcc\_ cZ F YgYUfVW' 'cb' h\Y' HYUW YfL' A i' bghYf" K Ul a Ubbž' ' - , ! (% +"

@ccbYmž' >" f&\$%&L" *Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence*" C978' 9Xi W]h]cb' K cf\_ ]b[ ' DUdYfgž' Bc" \* ( ž' C978' Di V' ]g\ ]b[ " \htd. ##Xl "Xc" cf[ #%"%\$%+ , +#) \_[ ' j [ ] \ , f, !Yb' E' &\$%&

@ccbYmž' >" UbX' A ]WY' z' 5" f&\$%( L" *KeyCoNet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice*. 6fi ggY'g. '9i fcdYUb' GWcc'bYH' FYhf]Yj YX' Zfca . \htd. ##\_YmVtbYH'Yi b"cf[ #WXCW a YbHs' ]VfUfm# [YHsZ]Y3i i ]X1 +, ( \* - V- , !V( - W( Y- U! U%W! ) \$%&- - Z+Y, V' / [ fci d=X1 %&\$& ,

[@ccbYmž' >" fŁ cfh Vta \]b\[ Ł" Analysis of Stakeholders' Survey on the Global Forum of the Future of Education and Skills 2030"](#)

[@ci \]gž' ?"G"ž' Yh' U"" fŁ- \\* Ł" HYUW YfgDdfcZygg\]cbU' 7ca a i b\]m\]b' FYghfi Vh f\]b\[ ' GWcc'gž' 5a Yf\]Wb' 9Xi W\]h\]cbU' FYgYUfVW' >ci fbU'ž' J c"" ' ž' Bc"" \( ž' dd"" +\) +É+- ,](#)

[A Ugbž' A "" fŁ\\$%\\* Ł" Is Thorough Implementation of Policy Change in Education Actually Possible? What Complexity Theory Tells Us About Initiating and Sustaining Change. 9i fcdYUb' >ci fbU' cZ 9Xi W\]h\]cb, J c"" \) %ž' Bc"" \( ž'](#)

[A UI k Y'ž' 6"" UbX' GHUf\]b\[ ž: " fŁ\\$% Ł" Better learning for Europe's young people: developing coherent quality assurance strategies for school education" @ I Ya Vci f\[ ž' Di V\]W\]h\]cbg' CZ\]W' cZ h' Y' 9i fcdYUb' l b\]cb"](#)

[A Vb' YUj mž' H"" UbX'; cf\[ Ybž' ?" fŁ\\$&\\$ Ł" What does the research suggest is best practice in pedagogy for remote teaching? 9Xi W\]h\]cb' 8Yj Y' cda Ybh' Hfi gh' FYhf\]Yj YX' Žca . \ htdg. ##YXhVW' i V'cf\[ #k d! V'bhYbh# d' cUXg#&\\$&\\$#- #98H! fYdcfh\\$%d' %dXZ](#)

[A Y'ghj Y\]H FcgYa Yž' A "ž' 8Unž' @ž: Y'čk gž' H'ž' GHUf\]b\[ ž: "ž' J \]Wbh\]b\]ž' @ž' UbX' @ccbYmž' >" fŁ\\$&%ž' Zcfh Vta \]b\[ Ł" Enhancing learning through digital tools and practices: How digital technology in compulsory education can help promote inclusion" @ I Ya Vci f\[ . Di V\]W\]h\]cbg' CZ\]W' cZ h' Y' 9i fcdYUb' l b\]cb"](#)

[A \]VX Y'ž' 5"" fŁ\\$%\\* Ł" 7ca d' Yl' 9Xi W\]h\]cb' GmghYa g. Žca ' ghYYf\]b\[ ' WUb\[ Y' hc' \[ c\] YfbUbVW" European Journal of Educationž' J c"" \) %ž' Bc"" \( ž' DD"" \) % ! \) &%](#)

[A \]VX Y'ž' 5"" fŁ\\$%+ Ł" H' Y' V'bh\]Vi h\]cb' cZ D=G5' hc' h' Y' V'bj Yf\[ YbVW' cZ YXi W\]h\]cb' dc' \]VYg\]b' 9i fcdYž' European Journal of Education, j c"" \) &ž' Bc"" \(](#)

[A \]b\]ghfmcZ 9Xi W\]h\]cb' UbX' FYgYUfVW " fŁ\\$%\( Ł" The Estonian Lifelong Learning Strategyž' 2020. HU' \]bb" FYhf\]Yj YX' Žca . \ htdg. ##k k k "a "YY#g\]hYg#XYZUj 'h#Z\]Yg#Yghcb\]UbS' \]Z' cb\[ SghfUHf\[ m'dXZ](#)

[B775"" fŁ\\$%& Ł" Key Skills of Junior Cycle" B775"" FYhf\]Yj YX' Žca . \ htdg. ##k k k "W ff\]W' i a cb' \]bY" \]Y#\[ Yra YX\]U#XYZ\( , Y' Z' \\*, Z- ! \( &Y\( !- \) XY! Ž \\$ \\$ , \\* ' &%Z\\$#-G97S? YmSG\\_\]`gScZ >7S9b\[ \]g\ Ł" dXZ](#)

[B\]Y'gYbž' G"ž' ? Uf\\_\\_U\]bYbž' C"ž' J UfV\]bž' F "" UbX' J cgž' 5"" fŁ\\$ \\$ , Ł" Dc' \]Wn' YUfb\]b\[ ' É' h' Y' Yl dYf\]YbVW' cZ \]a dUW' UbU' mg\]g\]b' Hi f\\_Ym\]b' B. Chakroun and P, Sahlberg \(eds\). ETF Yearbook 2008: Policy learning in action" Hcf\]bcž' 9H: "](#)

[B\]\\_c' c\] g\\_Už' A "/ J cgž' 5"" fŁ\\$ \\$ , Ł' 9H: ' DYYf' @YUfb\]b\[ . Žca ' dc' \]Wn' YUfb\]b\[ ' hc' dc' \]Wn' VUUb\[ Y' \]b' dUfYf' V' i bh\]Ygž' ETF Yearbook 2008: Policy learning in practice, ' dd"" - É \) %" Hi f\]bž' 9i fcdYUb' HfU\]b\]b\[ ' : ci bXU\]cb"](#)

[C978' : i hi fY' cZ 9Xi W\]h\]cb' UbX' G\\_\]`g' &\\$' \\$ . 5j U\]UV' Y' Uh' \ htd. ##k k k "cYVX"cf\[ #YXi W\]h\]cb#&\\$' \\$!dfc' YVW"](#)

[C978" fŁ- \( Ł" The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century" C978' Di V\]g\ \]b\[ ž' A \]VX \] Ub"](#)

[C978' fŁ\\$ \\$ + Ł" The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary. FYhf\]Yj YX' Žca . \ htdg. ##k k k "cYVX"cf\[ #d\]gU# \) \\$+ \\$' \\* + "dXZ](#)

C978 f&\$%ŁŻGVWcc`Ui hcbca mUbX`UWVti bhUV] ]hm`5fY`h`YmfY`UhYX`hc`gri`XYbhi`  
dYfZcfa UbVW3Z`fd`&Ł`5j U]UV`Y`Uh`  
`hhdg. ##k k k "cYVX"cf[ #d]gU#d]gUdfcXi Wg#d]gU]bZcW#g(, - %\$(- \$"dXZ`

C978 f&\$% Ł` "Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation  
and assessment" C978`Di V`]g\]b[ .`Duf]g`

C978 f&\$%) Ł` "Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen" C978`Di V`]g\]b[`  
Duf]g`

C978 f&\$%\* Ł` "Governing Education in a Complex World" Duf]g` C978`

C978` f&\$%+Ł` 9Xi WWhcb` Dc`]Vri Ci hcc\_ .` Gk YXYb` 5j U]UV`Y` Uh` `hhdg. ##k k k "cYVX!  
] ]VfUfm`cf[ #g]hYg#, ( \$\$' ZU) !Yb#]bXYI "`\ha`3]hYa =>1 #Vt`bhYbh#Vt`a dcbYbh#, ( \$\$' ZU) !Yb`

C978` f&\$% Ł` "Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD Review"  
FYhf]Yj YX` Zca .` `hhdg. ##k k k "cYVX"cf[ #YXi WWhcb#&\$' \$#7i ff]W`i a !: `YI ]V] ]m]UbX!  
5i hcbca n] ]b! Dcfhi [ U! Ub! C978!` FYj ]Yk "dXZ`

C978` f&\$% Ł` "PISA 2018 Results, Volumes 1 – V." Duf]g. C978`Di V`]g\]b[`

C978` f&\$% Ł` "PISA 2018 Results Combined Executive Summaries, Volumes I, II and III"  
Cb`]bY` FYhf]Yj YX` Zca .`  
`hhdg. ##k k k "cYVX"cf[ #d]gU#7ca V]bYXS9I YW`h] YSGi a a Uf]YgSD=G5S&\$% "dXZ`

C978` f&\$&\$Ł` "Achieving the New Curriculum for Wales, Implementing Education Policies."  
Duf]gž C978`Di V`]g\]b[` 5j U]UV`Y`Uh` `hhdg. ##Xc]"cf[ #%"%+, +#( V(, ' -) ' !Yb`

C978` f&\$&\$Ł` "Education Continuity Stories." 5j U]UV`Y` Uh`  
`hhdg. ##cYVXYXi hcXUm`Vt`a #Vt`fcbUj ]fi g#Vt`bh]bi ]m] g`hcf]Yg#`

C978` f&\$&%Ł` "H`Y`ghUHy`cZ`gVWcc`YXi WWhcbž`CbY`mYUf`]bhc`h`Y`7CJ`=8`dUbXYa` ]W` Duf]gž`  
C978`Di V`]WWhcbg`

CZ]VU` >ci fbU` cZ`h`Y`9i fcdYUb` I b]cb` f&\$%Ł` "Joint Report of the Council and the  
Commission on the implementation of the Education and Training 2010 Work Programme"  
5j U]UV`Y`Uh`

`hhdg. #Yi f!  
`YI "Yi fcdU"Yi #@YI I f]GYfj #@YI I f]GYfj "Xc3i f]1 C> 7. &\$%\$. %%+. \$\$\$% \$\$\$+. 9B. D8: "

CZ]VU` >ci fbU` cZ`h`Y`9i fcdYUb` I b]cb` f&\$%) Ł` "Joint Report of the Council and the  
Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation  
in education and training" f9H`&\$&\$Ł` BYk`df]cf]h]Yg`Zcf`9i fcdYUb`Vt`cdYfU]hcb`]b`YXi WWhcb`  
UbX` hfU]b]b[ " FYhf]Yj YX` Zca .` `hhdg. #Yi f!` `YI "Yi fcdU"Yi #Y[ U!  
Vt`bhYbh#9B#HLH#3i f]1 79@9L.) &\$%) L; %&% f&\$&Ł`

Cn[ Už`>` f&\$%&Ł` "5ggYgg]b[ `D=G5" "European Educational Research Journalž` Jc` %f&Łž`%\*`\*!  
%+%`

Dfd]bž`@` f&\$%&Ł` 9Xi WWhcb`]b`h`Y`@]gVcb`GhfUHy[ m`UggYgga`Ybh`UbX`dfcgdYVWg` "European  
Journal of Educationž` 46fP&Łž`&) É`)"`hhdg. ##k k k "g`hcf"cf[ #ghUV`Y#( (%&`%) )`

DYddYfž` 8Uj ]X` f&\$% Ł` "KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for key  
competences" Cb`]bY` FYhf]Yj YX` Zca .`

[\hfd.##\\_YmVcbYH'Yi b'cf\[ #WXCw a YbHs`VfUfm# YhS`Y3i i \]X1 V%\(+\) ' %+!%\\$, W\(VZ !U\\*\) \\$! XUY++&U+X- \(' / \[ fci d=X1 %%%&, ...](#)

[DYhf\]Yž 7"ž 5`UX\]bž ? "ž F Ub`Ubž` D"ž >Uj Ub\[ k Yž F "ž ; \]` UbXž 8"ž Hi ca \]bYbž` G"ž @UggYž` @' f&\\$&\\$Ł" \*Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis.\* C 978" F Yhf\]Yj YX` Žca . \hfdg.##i bXfYX!](#)

[VXb"g' "Ua UncbUk g`Vta #i d`cUXg#fYdcfh#Z`Y#% #i bXfYXsgdch\]\[ \hVtj \]X! %- SX\]\[ \]Hu"dXZ](#)

[D\]bUfž` K "ž F Ymb`Xgž` K "ž G`UhfYfnž` D"ž / ` HUi Va Ubž` D" f9XgŁ` f%- \) Ł` \*Understanding Curriculum\* fBYk` Mtf\\_ž`DYhf`@Ub\[ Ł"](#)

[Dcbhž` 6" f&\\$% Ł" =a d`Ya Ybh\]b\[ ` 9Xi W\]h\]cb` Dc`\]VYg. ` @YUX\]b\[ ` Zcf` 9ZYV\]j Y` 7\Ub\[ Y` \]b` \*Education. Governance and Leadership in Change Processes Conference,\* J \]YbbU` 5i ghf\]Už` %\(` 8YVWa VYf" 5j U\]UV`Y` \YfY. \hfd.##k k k "cYVW"cf\[ #YXi W\]h\]cb#a d`Ya Ybh\]b\[ ! dc`\]VYg#a d`Ya Ybh\]b\[ !YXi W\]h\]cb! `dc`\]VYg\]J \]YbbU! %\(` 8YVW&\\$% "dXZ](#)

[Dcbhž` 6" f&\\$%Ł" \*Effective monitoring and evaluation of education reforms.\* DYYf`@Yfb\]b\[ ` ; fci dž`F Yhf\]Yj YX` cb`%+ `GYdhYa VYf"](#)

[Ei YYb\]i b\]j Yfg\]m6Y`ZJgh` f&\\$&\\$Ł" \*Children's Rights during Coronavirus: Children's Views and Experiences\*" 6i XUdYghž`HYffY`XYg`<ca a Yg"](#)

[FUZYž` 8" f&\\$%Ł" \*Policy borrowing or policy learning? How \(not\) to improve education systems\*" 79G`6f\]YZ\]b\[ `Bc`\) +ž`9X\]bVi f\[ \. `7YbhfY`Zcf`9Xi W\]h\]cbU`GcV\]c`c\[ mž`I b\]j Yfg\]mCZ` 9X\]bVi f\[ \"](#)

[FYja Yfgž` "A "ž/ `GVW`Y\]VWYfž`5" f&\\$&\\$Ł" \*Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education\*" Cb\]bY" F Yhf\]Yj YX` Žca . \hfdg.##fYUX" cYVW! \]\]VfUfm`cf\[ # \]Yk #3FYZI % ` S% ' - \\$!%fH`\\_bV\\$`Y` h\]hY1 GVWcc`\]b\[ !X\]gfi dhYX! gVWcc`\]b\[ ! fYh`ci \[ \h`<ck ! h\Y! 7cj \]X! %- !dUbXYa \]W\]g! V\]Ub\[ \]b\[ !YXi W\]h\]cb`](#)

[F\]VW UfXgcbž` D"K " UbX` K Uhtž` <" A " ; " f&\\$%Ł" 7i ffYbh` UbX` : i Hi fY` 8\]fYV\]cbg` =b` HYUWYf` A ch\]j U\]h\]cb` F YgYUfVW" =b` I fXUbž` H" 7" UbX` ? UfUVYb\]W\]ž` G" 5" f9XgŁ" \*The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement\* f5Xj UbW\]g` \]b` A ch\]j U\]h\]cb` UbX` 5VW \]Yj Ya Ybž` J c`i a Y`%\\*`DUfh`6Ł" 9a YfU`X` ; fci d`Di V\]g\\]b\[ `@\]a \]hYXž`dd" % - `É`%+` "](#)

[F\]nj \]ž` : "ž / ` @\]b\[ UfXž` 6" f&\\$%Ł" \*Globalizing Education Policy\*" @cbXcb` UbX` BYk` Mtf\\_` Fci hYX\[ Y"](#)

[GUVU\]Yfž` D" f&\\$%\) Ł" : fca ` Dc`\]V\]i =a d`Ya Ybh\]h\]cb` hc` Dc`\]V\]i 7\Ub\[ Y. ` 5` DYfgcbU` C XrggYnt` =b. ; cfb\]m\\_Už` "ž? c\[ Ubž` A " UbX` 5a UfU`ž` 5" f9XgŁ" \*Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation\*ž`dd" % +É' \("](#)

[GU`Už` 5"ž` Di b\]Yž` Mž` ; Uf\\_cj ž` J " UbX` 7UVfYfU` ; \]fU`XYnž` A "ž` f&\\$&\\$Ł" \*LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence\*" Di V` \]W\]h\]cbg` C Z\]V\] cZ` hY` 9i fcdYUb` I b\]cbž` @ I Ya Vci f\[ " F Yhf\]Yj YX` Žca . \hfdg.##YVYi fcdU"Yi #fVWYb#di V\]W\]h\]cb#Yi f! gVYb\]h\]Z\]W` UbX! hVW\]b\]W\]! fYgYUfVW! fYdcfhg#\]ZYVta d! Yi fcdYUb! ŽUa Yk cf`! dYfgcbU! gcV\]U! UbX! `YUfb\]b\[ ! `YUfb! \\_Ym` Vta dYh\]bW`](#)

[GVW`YYfYbgž` >" f&\\$%\) Ł" H\Ycf\]Yg` cb` 9Xi W\]h\]cbU` 9ZYV\]j YbYgg` UbX` =b` ZZYV\]j YbYgg. \*School Effectiveness and School Improvement\*ž` J c` " & ž` Bc` "ž` dd" % \\$É' %"](#)

[GVW`k Y\]mYfž` A "ž` <Yfg\ Ymž` >" UbX` 9" 6fUX`ck` f&\\$%Ł" Dfca \]gYg` UbX` \]Yg. `fYghcf\]b\[ ` \]c` UhYX` hfi gh` \*Organisational Behaviour and Human Decision Processes,\* %\\$%f%Ł. %d %` "](#)

GDI `D]`chJ Yf]Z]W]h]cb""5j U]UV`Y`Uh ` \hfdg. ##k k k "ghUhdYXi "g\_#g\_#gj d#d]`chbY!cj Yfcj Ub]Y#

Gi `hUbUž`F"; "f&\$\$, Ł`H\Y`Dfca ]gYg`UbX`D]hZU`g`cZ DYYf`@YUfb]b[ ž ]b`ETF Yearbook 2008: Policy learning in practicež`dd"`) È- - "Hi f]bž`9i fcdYUb`HfU]b]b[ : ci bXU]cb""

Gi bž`A "" Yh`U"" f&\$\$% Ł"" G\Ud]b[ `DfcZYgg]cbU` 8Yj Y`cda Ybh`hc`Dfca chY`h\Y`8]Z] g]cb`cZ` -bghfi W]cbU`9i dYfh]gY`5a cb[ `HYUW\Yfg, Educational Evaluation and Policy Analysisž`Jc`"" ' ) ž`Bc"" ž`dd"" &%) È&&- ""

H\]YgYbgž`<"ž`<cc[ Yž`9"UbX`K Ug`UbX`Yfž`G" f&\$\$% Ł"" GhYYf]b[ `XmbUa ]W]g]b`Vtā d`YI`YXi W]h]cb` gmghYa g. `5b`5[ YbXU`Zcf`9a d]f]W]`F YgYUfW\ž`European Journal of Educationž`Jc`"" )ž`Bc"" (ž`dd"" (\*`!`(+""

J ]YbbYhž`F"" UbX`6"" Dcbh`f&\$\$%+Łž`9Xi W]h]cb`dc`]Vni]a d`Ya YbhU]cb. `5`])hYfUhi fY`fYj ]Yk`UbX` dfcdcgYX`ZfUa Yk`cf`\_"" OECD Education Working Papersž`Bc""%\* &ž`C978`Di V`g\]b[ ž`Duf]g"" \hfdg. ##Xc]"cf[ #%\$"%+, +#Z\ \* +U\* (!Yb`

J =] 9""5j U]UV`Y`Uh ` \hfdg. ##k k k "j ]j Y"X\_#Yb#UVci H]j ]j Y#

K ]\_cgnYk g\_]ž` <"" UbX` 9"" Gi bXVm`f&\$\$%( Ł"" GhYYf]b[ `Zfca`h\Y`7YbhFY. `BYk`AcXYg`cZ` ;`cj`YfbUbW`]b`A`i`h]!`Yj`Y`9Xi`W]h]cb`GmghYa`g"" OECD Education Working Papersž`Bc""%\$-"" Duf]gž`C978`Di V`g\]b[ ""\hfdg. ##Xc]"cf[ #%\$"%+, +#) 1 gk W]g(g) [!Yb""

M]H]bcž`5"ž`F`cmčž`G"ž`UbX`5WfYhYž`6"" f&\$\$%\$Ł"" K \Uh`=g`8f]j ]b[ `h\Y`=bWYUg]b[ `DfYgYbW`cZ` 7]h]nYb`Duf]h]W]dU]h]cb`=b]h]U]h]j`Yg3`Environment and Planning, Government and Policyž`Jc`"" &, ž`B"" ž`dd"" +, `È, \$&""

Ni ]XYa Už`@`5" f&\$\$%&Ł"" A U\_]b[ `GdUW`Zcf`=bZcfa U`=bei ]fmUg`GHUbW`]b`Ub`Cb`]bY`=bXi W]cb` BYHk`cf`ž`Journal of Teacher Educationž`Jc`""\*` ž`Bc"" &ž`dd"" % &!%( \*""

## Annex A: Selection criteria for selecting case study countries

Criteria	Description
1. Structural criteria: Educational structure and governance model	<p>Education systems and governance models and the extent to which curriculum design and assessment are centralised or decentralised.</p> <p>Objective: To ensure that there would be a variety of structures represented, as well as a geographical spread.</p>
2. Policy criteria: Implementation stage and reform areas	<p>Reforms that had been introduced for some time (10 years). Which areas of reform were covered? Curriculum, assessment, teacher capacity, school leadership, inclusion, and structural reforms.</p> <p>Reforms targeted at systemic changes in areas such as core curriculum and assessment, improvements in school leadership and teacher capacity, rather than small scale initiatives.</p> <p>Objective: To ensure a spread across the key competences, including basic skills, and a variety of areas of systemic reform that are sustainable.</p>
3. Policy criteria: Implementation approaches, enablers and challenges	<p>Implementation approaches taken in each Member State and identification of the enablers, challenges and success factors of each of the reforms. Lessons learned during the implementation of the reforms.</p> <p>Objective: To ensure that the countries selected provide a good spread of implementation strategies, stakeholder engagement and experiences of implementation and evidence of success across a range of areas such as tools and approaches that effectively influence school cultures and teacher practices and beliefs, including through teacher professional learning, development of best practices, new approaches to school leadership, student assessment results, innovations in teaching and assessment and school collaborations.</p>

## Annex B: Membership of the Peer Learning Group

Country	Full Name	Organisation
Denmark	Elsebeth Aller	Head of International Affairs for Children and Education, Ministry of Education and Children
Denmark	Andreas Rasch-Christensen	Via University College
Ireland	Áine O'Sullivan	Association of Communication and Comprehensive Schools
Ireland	Harold Hislop	Chief Inspector, Department of Education and Skills
Netherlands	Peter Lucas	VO-Raad
Netherlands	Tessa Van Dorp	Ministry of Education, Culture and Science
Portugal	Maria Emilia Brederode	National Council of Education
Portugal	Manuel Miguéns	National Council of Education
Portugal	Ana Maria Machado	Ministry of Education
Portugal	Luís Tinoca	University of Lisbon
Slovakia	Drahoslava Kečkéšová	Department of Curriculum and Innovation, Ministry of Education
Slovakia	Viera Nemcova	Trade Union of Workers in Education and Science of Slovakia
Slovakia	Juraj Vantuch	Country Expert



## Annex C: Educational structure and governance models of EU 27

Countries	Main organisational model	STRUCTURAL CRITERIA: EDUCATIONAL STRUCTURE and GOVERNANCE MODEL						Curriculum	Assessment
		Compulsory school age		level of school autonomy/accountability		Accountability			
		Minimum	Maximum	level of school autonomy in resource allocation	level of school autonomy in curriculum and assessment				
<b>Austria</b>	Differentiated	5 years	15 years	Low	Medium	Low	Centralised	Decentralised	
<b>Belgium (Flemish)</b>	Common core	5 years	18 years	Medium	Medium	Low	Decentralised	Decentralised	
<b>Bulgaria</b>	Single structure	5 years	16 years	High	Low	Low	Centralised	Centralised	
<b>Croatia</b>	Single structure	6 and 7 years	15 years	Medium	Low		Centralised	Centralised	
<b>Cyprus</b>	Common core	4 years	15 years	Low	Low	N/a	Centralised	Centralised	
<b>Czechia</b>	Common core & single structure	5 years	15 years	High	High	Low	Centralised	Centralised	
<b>Denmark</b>	Single structure	6 years	Mainstream	SEN	Medium	High	Centralised	Centralised	
<b>Estonia</b>	Single structure	7 years	16 years	Medium	Medium	Medium	Decentralised	Decentralised	
<b>Finland</b>	Single structure	6 years	18 years	Medium	Medium	Medium	Decentralised	Decentralised	
<b>France</b>	Common core	3 years	18 years	Low	Medium		Centralised	Centralised	

Countries	Main organisational model	STRUCTURAL CRITERIA: EDUCATIONAL STRUCTURE and GOVERNANCE MODEL						Assessment
		Compulsory school age		level of school autonomy/accountability		Accountability	Curriculum	
		Minimum	Maximum	level of school autonomy in resource allocation	level of school autonomy in curriculum and assessment			
<b>Germany</b>	Differentiated	6 years	18 years	Medium	Medium	Low	Decentralised	Centralised
<b>Greece</b>	Common core	4 years	15 years	Low	Low	Low	Centralised	Centralised
<b>Hungary</b>	Mixed	3 years	16 years	High	High	Low	Centralised	Centralised
<b>Ireland</b>	Common core	6 years	16 years	Low	Medium	Low	Centralised	Centralised
<b>Italy</b>	Common Core	6 years	16 years	Low	Medium		Decentralised	Decentralised
<b>Latvia</b>	Common core & single structure	5 years	16 years	Medium	Low	Low	Centralised	Centralised
<b>Lithuania</b>	Common core & differentiated	6 years	16 years	Medium	Medium	Low	Decentralised	Centralised
<b>Luxembourg</b>	Differentiated	4 years	16 years	High	Low	Low	Centralised	Centralised
<b>Malta</b>	Common core	5 years	16 years	Varies according to school system (State vs	Varies according to school system (State vs		Centralised	Centralised

Countries	Main organisational model	STRUCTURAL CRITERIA: EDUCATIONAL STRUCTURE and GOVERNANCE MODEL						
		Compulsory school age		level of school autonomy/accountability		Accountability	Curriculum	Assessment
		Minimum	Maximum	level of school autonomy in resource allocation	level of school autonomy in curriculum and assessment			
				Church vs Private)	Church vs Private)			
<b>Netherlands</b>	Differentiated	5 years	16 years	High	High	High	Decentralised	Centralised
<b>Poland</b>	Single structure	6 years	15 years	Medium	Medium	Low	Centralised	Centralised
<b>Portugal</b>	Common core	6 years	18 years	Medium	Low	Low	Centralised	Centralised
<b>Romania</b>	Common core	6 years	17 years	Low	Medium	Low	Centralised	Centralised
<b>Slovakia</b>	Common core & single structure	5 years	16 years	Medium	Medium	High	Decentralised	Decentralised
<b>Slovenia</b>	Single structure	6 years	15 years	Medium	Medium	Medium	Centralised	Centralised
<b>Spain</b>	Common core	6 years	16 years	Medium	Medium		Decentralised	Decentralised
<b>Sweden</b>	Single structure	6 years	16 years	High	Medium	High	Centralised	Centralised

## Annex D: Overview of policy reform areas and implementation stages in EU 27

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
Austria	<a href="#">Competence Standards and quality improvement</a>	2008	Cancelled/reversed	1,2	Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.	Reading and mathematics	Literacy, multilingualism, STEM.
	<a href="#">Digitalisation strategies</a>	2008	Advanced stage of policy implementation	1,2,3	Curriculum, Assessment, Teacher Capacity.	Science and mathematics	STEM, digital, Personal, social and learning to learn
	<a href="#">Continuous reform of curricula</a>	2002	Fully implemented	1,2,3, 4	Curriculum, Assessment.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, religion.
Belgium (Flemish)	<a href="#">Modernisation of Secondary Education (Flemish Community)</a>	2013	Advanced stage of policy implementation	2, 3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, other.

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
	<a href="#">Excellence Pact of Education (FR community)</a>	2015	Early stage of policy implementation	0, 1, 2, 3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, other.
Bulgaria	<a href="#">National Strategy for Lifelong Learning</a>	2014 - 2020	Fully implemented	0,1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">National Strategy for Promotion and enhancement of Literacy</a>	2014 - 2020	Fully implemented	0,1,2,3		Reading	Literacy.
	<a href="#">Strategy for Effective Implementation of ICT in education and science</a>	2014 - 2020	Fully implemented	0,1,2,3	Curriculum, Assessment, Structural reforms.		Digital.
Croatia	<a href="#">School for Life</a>	2018 - ongoing	Advanced stage of policy implementation	1, 2, 3	Curriculum, Assessment, Teacher Capacity, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							learn, entrepreneurship.
	<a href="#">Modern curricula for modern society</a>	2017 - 2019	Fully implemented	2, 3	Curriculum, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.	All basic skills	Multilingualism, STEM, digital Personal, social and learning to learn, citizenship, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Vocational education reform</a>	2017 - ongoing	Early stage of policy implementation	2, 3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, entrepreneurship.
<b>Cyprus</b>	<a href="#">New Curriculum for the Public Schools of Cyprus</a>	2008 - 2012	Fully implemented	0,1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, Digital, Personal, social and learning to learn, Cultural awareness and expression.
<b>Czechia</b>	<a href="#">Curricular Reform</a>	2007	Fully implemented	0,1,2,3,4	Curriculum.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							awareness and expression.
	<a href="#">Unified assignments</a>	2015	Fully implemented	4	Curriculum, Assessment.		STEM, entrepreneurship, work skills.
	<a href="#">Inclusive education</a>	2016	Advanced stage of policy implementation	0,1,2,3,4	Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.		
Denmark	<a href="#">Extension of Compulsory Education from 9 to 10 years</a>	2008	Fully implemented	0,1	Curriculum, Inclusion.		Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, literacy and language focus; earlier start to education to help vulnerable children
	<a href="#">Reform of primary education. / Folkeskolereformen 2014 I ISCED 1+2</a>	2014	Advanced stage of policy implementation	1,2	Curriculum, Assessment, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, longer and more

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							varied school days; focus on physical wellbeing.
Estonia	Renewal of general competencies in the national basic school curriculum in 2014	2014	Advanced stage of policy implementation	1,2	Curriculum.		Multilingualism, STEM, digital Personal, social and learning to learn, citizenship, Cultural awareness and expression.
	Digital competence for students	2016	Advanced stage of policy implementation	1,2,3	Curriculum, Assessment.		Digital.
	Entrepreneurship education programme	2016 - 2023	Advanced stage of policy implementation	1,2,3			Entrepreneurship.
Finland	Introduction of Transversal Competences for Basic Education	2016	Evaluated	1	Curriculum.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression. Transversal competences.
	Teacher education development programme	2016	Evaluated	0, 1, 2, 3	Teacher capacity.		



Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
France	<a href="#">CPD Master Plan for national education staff</a>	2019 - 22	Advanced stage of policy implementation	1,2,3	Inclusion, Teacher capacity, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Common Framework of Knowledge, Skills, and Culture (2015, ISCED levels 1-2)</a>	2005	Fully implemented	1.2	Curriculum, Inclusion, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, Cultural awareness and expression. Revised 2015 framework formulated as: 1) Languages to think and communicate (including French language, foreign languages, mathematics, sciences, and arts; 2) Methodologies and tools to learn; 3) The training of the

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							individual and the citizen; 4) Natural and technical systems; and 5) World representations and human activity.
	<a href="#">Law for a School of Trust (Loi pour une école de la confiance, 2019, ISCED 0-3)</a>	2019	Advanced stage of policy implementation	0,1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, Cultural awareness and expression, Introduction of specialised tracks.
Germany	<a href="#">Digital pact for schools - DigitalPak Schule 2019-2024</a>	2019	Early stage of policy implementation	1,2,3	Structural reforms.	All basic skills	Literacy, digital.
	<a href="#">School makes you strong (Schule Macht Stark)</a>	2019	Early stage of policy implementation	1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Reform of vocational education and training in Germany.</a>	2005	Evaluated	3, 4	Inclusion, Teacher capacity, structural reforms.	All basic skills	

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
Greece	<a href="#">English language in kindergarten</a>	2020	Early stage of policy implementation	0	Curriculum.	Reading	Literacy, multilingualism.
	<a href="#">Skills labs</a>	2020	Early stage of policy implementation	0,1,2	Structural reforms.		STEM, digital, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Project</a>	2012	Cancelled/reversed	2,3	Structural reforms.		Transversal comps.
Hungary	<a href="#">National Assessment of Basic Competences</a>	2001	Advanced stage of policy implementation	2,3	Assessment, Structural reforms.	Reading and mathematics	Literacy, STEM, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Development of Student Competences</a>	2007 - 2020	Advanced stage of policy implementation	1, 2, 3	Curriculum, Inclusion, Teacher capacity, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, Entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Teachers' Qualification Framework</a>	2013	Advanced stage of policy implementation	1, 2, 3	Teacher capacity.		Literacy, multilingualism, STEM, citizenship, entrepreneurship, innovation.

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
Ireland	<a href="#">Junior Cycle Reform</a>	2015	Advanced stage of policy implementation	2	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, Cultural awareness and expression, other.
	<a href="#">National Literacy and Numeracy Strategy 2011 - 2020</a>	2011	Evaluated	0-3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders.	Reading and mathematics	Literacy, multilingualism, STEM, digital.
Italy	The Good School Act (2015)	2015	Advanced stage of policy implementation	0-3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	Reading and mathematics	Literacy, multilingualism, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, Entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	National Evaluation System (2014/2015)	2014/2015	Fully implemented	0-3	Assessment, School leaders, Structural reforms.	Reading and mathematics	Literacy.
Latvia	<a href="#">Introduction of Competence-Based Curriculum</a>	2016 - 2021	Advanced stage of policy implementation	0-3	Curriculum, Assessment, Teacher capacity.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship,

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							Cultural awareness and expression, Technology, Health.
	<a href="#">Transition to the national language as means of instruction in minority schools</a>	2004 - 2021	Advanced stage of policy implementation	0-3	Curriculum, Inclusion, Teacher capacity.		Literacy, National language proficiency for minorities.
Lithuania	Education Strategy 2003-2012: initiative. Digitalisation and learning to learn	2009 - 2015	Advanced stage of policy implementation	2	Curriculum, Teacher Capacity, Structural reforms.		Digital.
	National competence-based assessment and examination monitoring	2012 - 2015	Advanced stage of policy implementation	1.2	Assessment, Teacher capacity, School leaders	All basic skills	Literacy, STEM.
	National Education strategy 2013-2022 - Implementation of STEAM competences development	2015	Early stage of policy implementation	0,1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.	Science and mathematics	STEM, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, Improving green attitudes.
Luxembourg	<a href="#">Multilingual education programme</a>	2017	Fully implemented	0	Inclusion.	Reading	Multilingualism, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">Simply digital</a>	2020	Advanced stage of policy implementation	0, 1, 2	Curriculum.	Science and mathematics	STEM.
	<a href="#">competence centres in specialised psycho-pedagogy</a>	2020	Fully implemented	0, 1, 2	Inclusion, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, Personal,

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							social and learning to learn.
Malta	Vision for Science education in Malta	2011	Advanced stage of policy implementation	1,2	Curriculum, Inclusion, Teacher capacity.	Science	STEM.
	National Curriculum Framework	2012	Early stage of policy implementation	1,2	Curriculum, Assessment, Inclusion, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	Literacy Strategy for all in Malta and Gozo	2014 - 2019	Early stage of policy implementation	1,2 (mainly, but all in principle)	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	Reading	Literacy, multilingualism, digital, Cultural awareness and expression, The reform covers NFIL (working with families) as well as formal learning.
Netherlands	<a href="#">Education deficiency policy</a>	2006	Advanced stage of policy implementation	1	Inclusion, Structural reforms.	Reading	Literacy.
	<a href="#">Teacher agenda (2013-2020)</a>	2013	Fully implemented	0, 1, 2, 3	Teacher capacity, School leaders.		

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
	<a href="#">Curriculum reform (1998-2019)</a>	1998	Evaluated	1, 2, 3	Curriculum.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
Poland	Curriculum Reform, focusing on learning outcomes approach	2009	Evaluated	0,1, 2, 3	Curriculum, Assessment, Inclusion, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	Return to single structure education	2016	Advanced stage of policy implementation	0,1, 2, 3	Curriculum, Inclusion.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	Return to mandatory school leaving exam (Matura) in mathematics	2010	Evaluated	3	Assessment.	Mathematics	Literacy, STEM.

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
Portugal	<a href="#">Curriculum Reform in Basic and Secondary Education</a>	2012	Fully implemented	1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">National Program for Educational Success</a>	2016	Fully implemented	1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, Cultural awareness and expression, digital, Personal, social and learning to learn.
	<a href="#">Exit Profile of Students Leaving Compulsory Education</a>	2017	Fully implemented	1,2,3	Curriculum, Assessment, Teacher capacity, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
Romania	<a href="#">National Strategy for Reducing Early School Leaving (2015-2020)</a>	2015	Fully implemented	1, 2	Inclusion, Teacher capacity.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship.



Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
	<a href="#">Education Law &amp; Curriculum Reform</a>	2011	Advanced stage of policy implementation	All	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, other.
Slovakia	<a href="#">New Education Act No 245/2008</a>	2008	Fully implemented	0, 1, 2, 3, 4, 5	Curriculum, Assessment, Teacher capacity, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
	<a href="#">IT Academy - Education for the 21st Century</a>	2016	Advanced stage of policy implementation	1, 2, 3, 4, 5	Teacher capacity, School leaders, structural reforms.	Science and mathematics	Digital, Personal, social and learning to learn, Despite the focus on STEM, and the strongly promoted using of ICT, he prefers to speak about developing higher cognitive skills, critical thinking, scientific curiosity via inquiry-based

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
							learning and a constructivist type pedagogical approach.
	<a href="#">Strategy for Education in the Financial Field and Personal Finance Management</a>	2008	Advanced stage of policy implementation	1, 2, 3	Curriculum, Teacher capacity.		Financial literacy.
	<a href="#">Piloting replacement of two-year to three-year cycle in basic schools</a>	2021	Early stage of policy implementation	1, 2	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, School leaders.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression, Focus is really on social inclusion with this reform (taking the 2008 reform further).
Slovenia	<a href="#">National Strategy for Literacy Development</a>	2006	Early stage of policy implementation	0 to 8	Curriculum.	Reading	Literacy.
	<a href="#">Modernisation of the Curricular Process in Basic School and Gymnasium</a>	2010 - 2014	Fully implemented	1, 2, 3	Curriculum.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM.
Spain	<a href="#">Digital Competence Framework</a>	2020	Early stage of policy implementation	0,1,2,3	Teacher Capacity.		Digital.

Country	Reform title	Implementation stage			Reform areas	Basic skills	Key competences and basic skills included
		Year	Implementation stage	ISCED			
	<a href="#">Organic Law 8/2013 for the improvement of Educational Quality</a>	2013	Cancelled/reversed	1,2,3	Curriculum, Assessment, Inclusion, Teacher Capacity, Structural reforms.	All basic skills	Literacy, multilingualism, STEM, digital, Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship, Cultural awareness and expression.
Sweden	The Read-Write-Count guarantee for early intervention	2019	Evaluated	0,1	Curriculum, Assessment, Inclusion.	Reading and mathematics	Literacy, multilingualism, STEM.
	Innovative in-service teacher training in mathematics ("Matematiklyftet"), reading ("Läslyftet") and science ("Naturvetenskapslyftet")	2012	Fully implemented	1,2,3	Curriculum, Teacher capacity.	All basic skills	Literacy, mathematics.
	Strategy for entrepreneurship in education and training:	2009	Fully implemented	1-8	Curriculum.		Personal, social and learning to learn, citizenship, entrepreneurship.

## Annex E: Country case studies

### Country Case Study for Denmark

#### Overview

This country case study focuses on the 2014 reform of primary education in Denmark ("Folkeskolereformen af 2014"). The main rationale for the reform was a wish to address a number of challenges to primary education in Denmark. First, Danish primary schools (compulsory education, grades 0-9) were increasingly unable to provide students with sufficient basic skills, compared to other comparable countries (based on PISA scores and national policy documents) — in particular in Danish language and mathematics.

Second, there was substantial variation in the number of planned lessons per week across the Danish municipalities. This was interpreted as a challenge to ensuring that all children were given equal opportunities to learn to their abilities.

Third, PISA scores from 2000 to 2009 had indicated decreasing motivation, especially in students with a migrant background and students of low-educated parents.

Finally, research indicated that the vulnerable groups of students would benefit significantly from variation in the learning activities and across the school-day, from clear and explicit class management, and from a practice-oriented approach to teaching.

The reform followed a number of major changes to primary school education, of which the most important in this context was the Act on Inclusion, which aimed to reach 96% of all children, including children with disabilities and additional educational needs into mainstream primary schools. The reform further coincided with a labour conflict between the teachers' union and the municipalities, which ended in 2013 with an intervention from the government. The resulting law abolished existing contractual norms for preparation time and introduced a right and duty of teachers to spend the entire working week of 37 hours at the workplace (school). This measure was met with considerable opposition from teachers.

#### Policy design

An important source of inspiration for the reform were experiences with the concept of the 'All-day School' (i.e., school days lasting from 8 in the morning until late afternoon). These experiences had been carried out with apparent success mainly in specialised educational offers to migrant students and students that had dropped out of primary or secondary education. While there was no research evidence available to underpin the assumption, the Ministry assumed that the All-day School concept had the potential to benefit all students by offering more coherent and active school days.

Based on these results and reflections on the abovementioned challenges, three goals for the development of the Folkeskole were formulated ('The clear objectives').

- 1) The Folkeskole must challenge all students, so that they are enabled to develop competences appropriate to their abilities.
- 2) The Folkeskole must contribute to reducing the importance of social background in determining students' academic and personal outcomes.
- 3) The trust in the Folkeskole and wellbeing at school must be strengthened through respect for professional knowledge and practice.

In addition to the objectives mentioned above, there were four political objectives:

---

- More young people should complete secondary education.
- All students should achieve at least grade 2 (third grade from the bottom in the Danish grading scale) in the school leaving examinations in Danish language and mathematics.
- Improve wellbeing at school through a longer, coherent, and more varied school day.
- More parents should opt for the Folkeskole over private education providers.

Based on the clear objectives and the political objectives, a set of operational performance targets that could serve as monitoring indicators were developed. For instance, at least 80% of students must achieve good grades in reading and arithmetic evidenced by the national tests; the proportion of the high achieving students in the Danish language and mathematics must increase year by year; the proportion of students with poor results in the national tests for reading and mathematics—regardless of the students’ social background—must be reduced year by year; the students’ wellbeing should increase. A monitoring and evaluation programme was put in place based on these indicators.

Elements of the reform include:

- A longer and varied school day with more and better teaching and learning, including
  - guidance and counselling,
  - supportive teaching (learning activities beyond the curriculum, but supporting the teaching of school subjects)
  - opening up of the school,
  - homework-help cafes,
  - at least 45 minutes of movement/sports/exercise during the school day.
- Development of the competences of teachers, pedagogues, and school leaders.
- Few clear objectives and simplification of rules and regulations.
- Assistance to schools from learning consultants provided by the ministry.

The key stakeholders (teachers and municipalities) were not directly involved in the design phase. Prior to the launch of the reform, a “Partnership for the Folkeskole” had been created by the Government. This partnership involved the seven key political parties and included individual dialogues with stakeholders. However, having the reform partly financed by an increase in the teachers’ working time meant that their ownership of the reform was reduced.

### **Implementation strategy**

The implementation of the reform started with the beginning of the school year 2014/15. The main stakeholders responsible for the implementation were the municipalities and the schools. The reform was financed from the municipal budgets. As part of the financing, there was to be a reduction in the opening hours of the after-school care schemes without a corresponding reduction in the parental payment. The Teachers' Working Hours Act helped fund the extended school day.

It was a requirement that the extended school day and the minimum number of lessons were implemented from the beginning of the school year. The remaining elements of the reform could be implemented at a pace adapted to local circumstances.

The Ministry of Education established a corps of ‘Learning consultants’ to support implementation of the reform as well as reforms in other sectors of the education system. The learning consultants are part of the Center for Outgoing Quality Work (CUK) at the Danish Agency for Education and Quality (STUK). At the time of the establishment, the learning consultant corps was divided into several teams, of which six were dedicated to assist primary schools. In the school year 2017/18 the tasks of the consultants were (and

still are) to offer advice on subjects and assessment to teachers, school leaders and administration, and to provide courses, thematic trainings, etc.

Aside from these initiatives, it was left up to the individual municipalities to implement the elements of the reform.

### **Adaptations to the strategy over time**

There have been several adjustments to the strategy over time.

- In 2017, the Clear Objectives were relaxed, giving schools and teachers greater room for manoeuvre and flexibility in organising teaching.
- In 2018, a political agreement introduced a two-year compulsory practical/musical elective, strengthened practical elements in the compulsory project assignment in 9th grade, and gave all students the right to an internship in a workplace in the 8th and 9th grade.
- In 2019, the reform itself was adjusted. Main adjustments were a shortening of the school week, increased freedom to schools, and improvements of the supporting teaching.
- In the 2020 national budget, millions of DKK were set aside to increase the number of teachers in primary schools.
- In 2020, the regulation of the National tests was relaxed, giving schools a possibility of exemption from tests in the school year 2019/20, while increasing the Ministry's focus on the worst performing schools
- In June 2021, a political majority agreed to set aside DKK 107 million for primary schools as part of an effort to support student performance across the initial education institutions. In the primary schools, the agreement introduced a further relaxation on central requirements to teachers and school leaders (compulsory elaboration of individual learning plans and quality reports) in the school year 2021/22. The funds from the agreement can be used for initiatives to give an academic boost for the students who need it the most (especially those who have suffered most during lockdown in 2020-2021), and efforts that can help to strengthen wellbeing.

These adjustments and amendments along the way has meant that it is difficult to evaluate the results of the original reform. Further, alongside the implementation of the reform, some stakeholders (i.e., teachers and Local Government Denmark) have entered into a collaboration called 'A new start' and a teaching commission was established to work on a common understanding of the challenges and development paths of the Folkeskole.

Meanwhile, the Ministry for Children and Education has set up an Advisory Group that will advise the Ministry about an adjustment of 'Common Targets' (Fælles Mål, 215 compulsory learning objectives and 3,170 knowledge and skills objectives, not to be confused with the 'Clear Objectives' of the reform).

### **COVID-19 impact**

According to the Ministry of Education, the lessons learnt during the pandemic have served to better prepare the entire system for events like an epidemic. In an effort to prevent the pandemic from disrupting teaching and learning too much, all stakeholders drew close around community schools, municipalities, and the Ministry. The experience clearly demonstrates that a close collaboration with all stakeholders around the school pays off.

The Danish Evaluation Institute (EVA) has gathered data about the impact of COVID-19. A number of political initiatives have been launched to ameliorate the consequences of restrictions and school closures, such as the political agreement of June 2021 described in the previous section. The Ministry has continuously gathered information about how

schools managed during the pandemic (and continue to do so), and recommendations on 'school outdoors' have been drafted. According to the ministry,

- A close collaboration with all stakeholders around the school pays off. In a close partnership, the stakeholders succeeded in helping schools in the transformation required. Flexibility was introduced, and teachers, pedagogues, and students all proved to be very adaptable.
- Governance and trust can go hand in hand. Schools have demanded steering and guidance from the Ministry but have also asked for trust from the Ministry that local solutions could be found.
- Digital learning has become part of everyday life at school. Some students have improved their learning using digital means, but most have missed the social interaction with their peers.
- The use of outdoor spaces in teaching has been strengthened and led to intensified collaboration with local sports clubs and the like.

The absence of daily social contact between students turned out to be the most problematic aspect of the school closures, and the wellbeing of students has suffered more than their academic performance. An analysis by EVA has shown that young persons whose wellbeing suffered most during the school closures were academically weak students. Teachers in country workshops emphasised that online teaching requires more resources, that it is less effective in their experience, and that it is socially biased.

On a positive note, teachers and students have learnt that digital communication can be used to establish contacts and have dialogues with people and organisations outside the school regardless of physical distance. Experiences include virtual visits to companies, discussions with students in other countries, etc. In addition, the use of outdoor spaces in teaching has come more into focus than before the pandemic.

### **Lessons learned**

The most important lessons pertain to processes, not only during implementation, but in the objective-setting and design as well. The absence of commitment of key stakeholders, in particular the teachers, both in the preparation and in the implementation of the reform turned out to be a key challenge to the success of the reform in reaching its objectives. The process has illustrated that it is easier to implement new frameworks than to change actual teaching practices, and that renewal and innovation of pedagogical practices cannot be achieved through legislation alone.

The implementation phase has demonstrated that school leadership is of crucial importance for implementation. This is the case at municipal level, but not least at school level. School leaders need to be involved and act as champions for the reform to ensure that teachers get involved and are willing to try on new ways of teaching.

During the process, it became clear that implementation of the reform required competences that were not necessarily present in the schools, such as skills needed to involve external stakeholders in the learning processes, skills for integrating movement and physical activities in the teaching of traditional subjects, etc. For example, the reform element 'Open school' (opening up the school to local stakeholders, including workplaces) was surrounded by doubt and subjected to a variety of interpretations. In spite of this, several initiatives were implemented, experiments were carried out and experiences gained, so that there is a better foundation to build on.

With respect to monitoring, the process indicates that it might have been wise to have followed more closely the details of the monitoring and follow-up research programme instead of just looking at the performance indicators. Flexibility should have been embedded in the monitoring system since the content of the reform changed during implementation.

'Together for the school' is a national initiative led by the Ministry of Education to involve all stakeholders in a discussion about challenges and possible solutions for the Folkeskole. At the heart of the initiative there is agreement that what the school and its stakeholders need is not yet another reform, but rather collaboration to solve current and emerging challenges.

A new agreement on an evaluation and assessment system will ensure that tests in the Folkeskole can be integrated into the school's everyday life, and that a culture of evaluation in the classroom is strengthened.

The current educational policy agenda focuses on the following points:

- Greater freedom for well-functioning schools (the vast majority) combined with tighter control of the few schools that perform less well.
- Increased orientation towards the purpose of teaching and learning instead of managing schools and teaching by objectives.
- Focus on vulnerable students, students with special educational needs and what is often referred to as 'the residual group', in risk of becoming NEETs (Not in Education, Employment or Training).
- Connection between basic skills and knowledge, and practical subjects.



## Country Case Study for Ireland

### Overview

The most significant development in school education implemented in Ireland over the last decade was the reform of lower secondary education through the introduction of the “Framework for Junior Cycle” (2015).<sup>109</sup> It has been introduced to schools on a phased basis and competence development is articulated through the principles underlying the new junior cycle, through the eight key skills (competences) and the 24 statements of learning. It was an ambitious development targeting changes to curriculum and assessment, with an emphasis on learning outcomes-based curricula, classroom-based assessment, and encouraging more learner-centred teaching and learning approaches. It was supported by significant investment in professional development for teachers and school leaders.

Both international and Irish-specific factors influenced the ideas behind the policy change. Key competences were increasingly a factor in the design of curricula across Europe and there was a sense that Irish curricula were not well aligned with competence-based curriculum design. At the same time, there was a degree of dissatisfaction with the way in which the state examinations at upper secondary were impacting on teaching and learning at post-primary. Many of the conversations at the time concentrated on senior cycle (upper secondary), but there was concern about the degree to which that this also impacted on junior cycle.

The proposals for the reform of “Junior Cycle” were grasped by an incoming government that had a new agenda, and particularly a new Minister who had a very strong political will about the need for change at lower secondary and was determined proceed with it.

In 2009, Ireland’s PISA results in literacy and numeracy were surprisingly low, resulting in the development of a new Literacy and Numeracy Strategy (2012)<sup>110</sup>, which was welcomed by the incoming new government and implemented vigorously.

### Policy design

There was a strong evidence base for the policy reform. Research undertaken by the Economic and Social Research Institute (ESRI)<sup>111</sup> on the experience of junior cycle, along with evidence from a network of schools that tested aspects of the developments as they were developed, underpinned the proposals for change. Other evidence included reviews of the international context conducted by the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), and evidence from the inspectorate based on practice observations in schools.

The initial proposals, as published by the Minister in 2012, were controversial, with objections and threats of strike action from the teacher unions. These challenges resulted in detailed bilateral discussions between the Department of Education and Skills (DES) and the teacher unions. Eventually, agreement was reached, based on the resourcing of dedicated professional time for teachers, and a range of other supports, such as additional teaching resources. It has been suggested by stakeholders that one of the weaknesses of the process was that there wasn't sufficient collaboration and agreement to begin with. Following the bilateral discussions changes were made to the design of the junior cycle

---

<sup>109</sup> DES. A Framework for Junior Cycle (2015). Available from: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-reports/Framework-for-Junior-Cycle-2015.pdf>

<sup>110</sup> DES. (2011). Literacy and Numeracy for Learning and Life. Available at: [https://www.education.ie/en/publications/policy-reports/lit\\_num\\_strategy\\_full.pdf](https://www.education.ie/en/publications/policy-reports/lit_num_strategy_full.pdf)

<sup>111</sup> <https://www.esri.ie/>

developments, especially in relation to assessment and there was agreement that the curriculum changes be implemented slowly.

The structure of the NCCA allows significant and authentic engagement by all the education partners with proposals as they are being designed and developed. Teachers, school managers, employers, parents and others can provide direct inputs to the design of curriculum and assessment, providing important evidence for the policymaking process. Despite the significant effort made to engage with all of the education stakeholders at all stages of the reform process, there was still a sense that many teachers were not ready for the change when implementation commenced, leading to the observation that one of the weaknesses of the process was that there wasn't sufficient collaboration and agreement in the early stages.

The issue of the power relations between stakeholders was raised during the country workshop in Ireland, with participants suggesting some stakeholders hold more power than others. For example, the teacher unions, through their bilateral negotiations with the DES were able to strongly impact on the design of the final product and the process of its implementation. School management bodies expressed some dissatisfaction with their ability to impact on these final arrangements. Objections by the teacher unions in advance of implementation attracted a lot of media interest, impacting on communication of the changes more broadly and leading to some negative reaction and confusion among teachers, parents and the general public.

While the Literacy and Numeracy Strategy, and a new approach to school self-evaluation were intended to be complementary policies, this complementarity was not fully understood by the system, and schools saw these as just more change that had to be managed. School leaders were already challenged by the reduced resources available to them to manage their schools and found the demands on them unsustainable.

### **Implementation strategy**

The main elements of the implementation strategy were testing elements of the reform in a group of 48 network schools, publication of the framework, phased implementation, a rolling programme of subject curricular reform, extensive continuous professional development (CPD) provided using practicing teachers, financial to allow for professional time for teachers for collaboration and planning. In addition, the gradual introduction of new assessment arrangements over a phased period was necessary to prepare teachers and to help them to feel comfortable with the change.

Teachers' professional learning was supported in several ways. Those schools that were part of the original School Network (48 schools), set up to test aspects of the design of the developments, experienced intense and personalised support from the education officer assigned to their school by the NCCA. Schools were also supported to appoint a school-based coordinator from within the school (for a limited time each week) to assist with planning and coordination within the school. In this case teachers worked collaboratively and felt very empowered.

From 2013, the national support service (JCT) was set up to support teachers and school leaders during the implementation phase, provided support for all schools. This involved whole-school support, support for teachers in their subject areas, support for school leaders and the provision of online resources. The focus was on building capacity in the system—teacher capacity, leadership capacity and school capacity. It was important to start where teachers felt comfortable—to know the school's context and to build on the strengths of the school. The approach taken was to introduce change slowly, allowing time for teachers to build confidence. Teachers need to feel they are part of their professional development, to give them a sense of ownership of process.

Further support was provided by the National Association of Principals and Deputy Principals and by the management bodies, as well as by teacher professional networks in the various subject disciplines. These organisations proved to be significant meso-level actors in the process.

Many elements of the change strategy were successful. However, its main weakness was the approach to communication—to teachers, to parents and to the general public. More effort in achieving a greater degree of consensus to begin with, would have been helpful. The communication to parents, for example, wasn't as strong as it ought to have been. On the other hand, there was a sense politically, that full consensus would never have been achieved in advance of the introduction of the change, and that there was a need to lead from the centre for change to be implemented.

### **Adaptations to the strategy over time**

A multi-level approach was taken to formative evaluation over the implementation phase. The Department of Education and Skills created strong links between school planning, school self-evaluation and the junior cycle developments by issuing circulars and guidelines to schools and through discussions with schools by the inspectorate. The School Self-Evaluation process (SSE)<sup>112</sup> has been central to the introduction of “Junior Cycle” in schools. It helped schools to prioritise their starting points, to set targets and to plan how they would achieve those targets.

As inspectors support schools in this process, and are involved in Whole-School evaluations, they were an important point of contact for schools and were involved in feeding information gathered back to Department, to NCCA and to the support service (JCT), who could then address any of the key challenges being reported. Feedback also fed into the inspectorate through their own internal channels resulting in further support for schools.

The NCCA monitors the implementation of junior cycle on an ongoing basis through ongoing communication with stakeholder representatives on its Council and other structures, through its work with teachers to gather examples of student work for each subject area and through research and engagement with academics.

In addition, NCCA have engaged in subject and short course early impact evaluations as the subjects are implemented. As well as the subject-specific nature of these reviews, feedback on the broader implementation of the “Framework for Junior Cycle” has also emerged.

All these engagements offer opportunities for feedback from teachers to the sites of design and implementation and allow for adaptations to be made.

A more formal review of the implementation and impact of the “Framework for Junior Cycle” has commenced this year. This is a longitudinal study that will explore the experiences of schools over a period of four years, to capture the complexity, challenges and successes in enacting the JCF and it is designed to enable schools and teachers to tell their stories of working with this curriculum change and to capture their views on the opportunities and challenges it presented.

Also useful to the ongoing evaluation process are the many articles published by university academics and doctoral students. Universities have a role in developing a culture of evaluation which empowers the different actors in the system to be part of an evaluative culture. Teachers are prepared to talk about evaluation and to be part of a systemic

---

<sup>112</sup> School self-evaluation is a collaborative, inclusive, and reflective process of internal school review. For more information see: <http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/>

dfcZYgg]cbU`X]U`c[ i Y`UbX`h`Y`ghfcb[ `Yj`U`i`Uhj`Y`W`h`fY`HYUW`Yfgz`cb`YUj`]b[ `i`b]`Yfg]m`i`UfY`fYUXm`hc`c]b`U`gmghYa`h`Uh]g`a`cfY`X]U`c[ ]WUbX`fYZYVh]j`Y`

H`Y`j`Uf]ci`g`Yj`Y`g`cZ`Yj`U`i`Uh]cbg`Uj`Y`gi`ddcfhYX`YUfb]b[ `UbX`UXUdhUh]cb`Uh`h`Y`gmghYa`!`Yj`Y`c]`Yf`h]a`Y`Gi`V`YVh`fYj`]Yk`g`YbUV`YX`UXUdhUh]cbg`hc`gi`V`YVh`gdYVWZ]WWh]cbg`":`cf`h`Y`a`cgh`dUfhz`h`YgY`k`YfY`ga`U`V`W`Ub[`Ygz`Vi`h`h`YgY`k`YfY`]b`X]fYVh`fYgdcbgY`hc`h`Y`V`ebgi`hUh]cbg`Yb[`U[`YX`]b`

5`h`Y`a`U]b`U`W`c`fgz`89Gz`B775z`>7Hz`UbX`h`Y`]bgdYVW`cfUhY`Uj`Y`a`Ubmi`cddcfh`b]h]Yg`Zcf`V`U`VcfUh]cb`k`U`W`gi`ddcfhg`YUfb]b[ `UbX`UXUdhUh]cb`Uh`h`Y`gmghYa``Yj`Y`":`cf`YI`Ua`d`Yz`Zfca`Z`YXVUW`fYW]j`YXz`>7H`W`Ub[`YX`h`Y`7D8`a`cXY`UbX`a`cj`YX`hc`h`Y`W`ghYf`a`cXY`z`]b]c]`]b[ `W`ghYfg`cZ`gW`cc`g`]b`Ub`UfYUz`k`U`W`Ug`VYyb`k`Y`fYW]j`YX`Vm`gW`cc`YUXYfg`UbX`h`YUW`Yfg`

<Uj`]b[ `U`Zcfa`U`Yj`U`i`Uh]cb`Vi`]h]bhc`h`Y`cf][`]bU`dfcW`gg`k`ci`X`Uj`Y`dfcj`]XYX`h`Y`gmghYa`k`]h`]a`dcfhUbh]UbX`f]W`XUHu`-h`k`]`VY`W`U`Yb[`]b[ `bck`hc`gYdUfUhY`h`Y`7CJ`=8!%-`]bZi`YbW`Zfca`h`Y`]a`dUW`cZ`h`Y`i`b]cf`V`W`Y`X`Yj`Y`cda`Ybhg`H`Y`fYz`cfYz`U`h`Y`b]h]cb`b`Y`Y`g`hc`VY`dU]X`hc`Yj`U`i`Uh]cb`]bX]WWh]cf`Zfca`h`Y`ci`hgYh`

### 7CJ =8!%- ]a dUW

F`Y`W`bh`fYgYUfW`fYdcfhYX`h`Uh`h`YUW`Yfg`%`YI`dYf]YbW`X`U`bYk`Ya`d`Ug]g`cb`g`Uf]b[ `UbX`V`U`VcfUh]cb`VYh`Yyb`V`U`YU[`i`Yg`Ufci`bX`ck`hc`UXUdh`hc`h`Y`bYk`g]h`Uh]cb`cZ`h`YUW`]b[ `UbX`YUfb]b[ `cb`]bY`HYUW`Yfg`k`YfY`i`g]b[ `h`W`bc`c[`m]b`bYk`z`X]ZYfYbhz`UbX`dYXU[`c[ ]W`m]f]W`k`Ung`H`]g`W`Ub[`YX`h`Y]f`dYXU[`c[ ]W`d`fUW]W`g`UbX`ck`h`Ym`h`ci`[`h`U`Vci`h`k`U`h`h`Ym`k`YfY`h`YUW`]b[ `z`UbX`ck`-`bhYfYgh]b[ `mz`U`Z`Yf`h`Ym`fYh`fbYX`hc`h`Y`W`Uggfcca`]b`G`YdhYa`VYf`&\$&\$z`Zci`f`ci`hcZ`h`b`h`YUW`Yfg`Z`Y`h`a`cfY`V`ebZ]XYbh]b`h`Y]f`Z`W`!`hc`!`Z`W`h`YUW`]b[ `"-`h`UddYUfg`h`Uh`h`Ym`bck`fYU`]g`ck`]a`dcfhUbh`k`U`h`h`Ym`Xc`]b`h`Y`W`Uggfcca`]g`H`YfY`k`Ug`U`gc`Yj`]XYbW`cZ`h`YUW`Yfg`k`cf\_]b[ `a`cfY`W`cgY`m`k`]h`dUfYbhg`H`fci`[`h`Y]f`]b`h`fUW]cbg`k`]h`h`Y]f`W`]X`fYb]cb]bY`YUfb]b[ `z`dUfYbhg`V`i`X`bck`gY`k`U`h`k`Ug`UddYb]b[ `]b`gW`cc`g`UbX`]b`W`Uggfcca`g`

A`Ubmi`h`YUW`Yfg`gdc`Y`U`Vci`h`i`b]cf`V`W`Y`UbX`ck`h`Y`bYk`d`fUW]W`g`UggcW`U`h`Y`k`]h`i`b]cf`V`W`Y`U`X`V`fci`[`h`U`Vci`h`W`Ub[`Yg`]b`ck`h`YUW`Yfg`k`YfY`UddfcUW`]b[ `h`YUW`]b[ `UbX`YUfb]b[ `UbX`UggYgga`Ybhz`]bX]WWh]b[ `U`g]Z]b`ck`h`YUW`Yfg`h`YUW`UbX`h`Y]f`Yj`Y`g`cZ`V`a`Zcfh`k`]h`UggYgga`Ybh`i`>`b]cf`V`W`Y`i`g`gYyb`Ug`U`bYk`k`UmicZ`h]b\_]b[ `U`Vci`h`h`YUW`]b[ `UbX`YUfb]b[ `

5g`U`fYgi`hcZ`h`Y`d`UbXYa`]Vz`YI`hYfbU`ghU`h`YI`Ua`]bUh]cbg`Uh`ck`Yf`gYV`ebXUf`m`k`YfY`W`bW`YX`UbX`gW`cc`g`f`Ub`h`Y]f`ck`b`UggYgga`YbhdfcW`ggYg`H`Y`fYgYUfW`i`bVz`j`YfYX`gca`Y`]bhYfYgh]b[ `j`]Yk`g`cb`h`]gz`]bW`X]b[ `h`Uh`h`YfY`]g`bc`cb[`Yf`U`bYX`Zcf`YI`hYfbU`YI`Ua`]bUh]cbg`UbX`h`Uh`h`YgY`V`i`X`VY`fYd`UW`X`Vm`V`eb]h]bi`ci`g`UggYgga`Ybh`G`W`cc`YUXYfg`fYdcfhYX`Ub`]bW`YUgY`]b`h`YUW`Yf`V`ebZ]XYbW`Ufci`bX`UggYgg]b[ `ghi`XYbhg`Uh`i`b]cf`V`W`Y`

<ck`Yj`Yfz`h`YfY`]g`U`fYUXm`gca`Y`Yj`]XYbW`h`Uh`h`YUW`]b[ `UbX`YUfb]b[ `UddfcUW`Yg`Uj`Y`g`]ddYX`V`UW`hc`a`cfY`h`fUX]h]cbU`UddfcUW`Yg`k`]h`h`Y`fYh`fb`hc`gW`cc`g`7CJ`=8!%-`X]ghU`bW]b[ `fYei`]fYa`Ybhg`UfY`\_`Y`m`hc`Uj`Y`]a`dUW`YX`cb`V`U`VcfUh]j`Y`k`cf\_]b`W`Uggfcca`g`H`YfY`]g`U`gYbgY`h`Uh`h`Y`i`b]cf`V`W`Y`k`Um`cZ`h`YUW`]b[ `i`z`UbX`U`h`Y`dfc[`fYgg`h`Uh`k`Ug`a`UXYz`]g`VY]b[ `cghk`]h`U`h`Y`fi`Yg`

H`Y`a`cgh`dcg]h]j`Y`ci`h`W`a`Y`cZ`h`]g`W`U`Yb[`]b[ `dYf]cX`]g`h`Y`ZYI`]V`]m`UbX`U[`]m`h`Uh`h`YUW`Yfg`UbX`gW`cc`YUXYfg`XYa`cbghfU`h`Y`g`ck`]b[ `h`Uh`h`YfY`]g`V`ebg]XYfUV`Y`U[`]m`k`]h`]b`h`Y`gmghYa`"-`h]g]a`dcfhUbh`hc`W`Y`VfU`h`h`]g`U[`]m`UbX`h`Y`dfcZYgg]cbU`]ga`cZ`h`YUW`Yfg`k`c`W`Ub[`YX`gc`a`i`W`gc`ei`]W`m`Xi`f]b[ `h`]g`h]a`Y`

<sup>113</sup> 8Ya`dgYn`z`A`U`Y`U`UbX`6i`f`Yz`>c`UbH`f`&\$&%&`Lessons Learned: The experiences of teachers in Ireland during the 2020 pandemic. Dfc`Y`W`fYdcfh`A`Unb`cch`i`b]j`Yfg]m`

In a second study<sup>114</sup>, school leaders reported that communication between teachers and the broad school team is very important. Both school leaders and teachers reported that they need more time to plan for teaching and learning. In the case of school leaders, their main issue was the weight of the administrative load on their time and how this is taking from their desired focus on teaching and learning.

School leaders also sought assessment reform, referring to the fact that assessment has been managed differently in the last two years and that it is time to rethink how we plan and manage assessment practices.

Remote learning during the pandemic has strengthened pedagogies for key competence development. Competences are more visible now, especially digital competence and learning to learn.

Changed pedagogical practices, assessment reform and the use of technology are most likely to impact on the approaches to teaching and learning. The use of technology in schools presents a significant opportunity for competence development, but it needs to be supported in schools.

The importance of the relational aspect of schooling came through very strongly in the research. School leaders and teachers expressed concern around student wellbeing and engagement.

Other comments included the socio-economic and digital divide between students. Investment in education generally, and for students from lower socio-economic backgrounds is a crucial basis for any improvement.

## **Lessons learned**

The phased introduction of the reform was considered essential, allowing time for teachers and school leaders to experience the change over time. However, there was still a sense that the reform tried to do much at once. At the same time there was a sense that the implementation took too long.

Investment in the system was significant and particularly in the areas of continuous professional development and building capacity for school leaders. Introducing and resourcing professional time on teachers' timetables, that is devoted to planning, had a positive impact, and let teachers know that what they are doing in this new situation is valued. This is an important aspect of sustaining the change.

The shift to a learning outcomes approach to curriculum design has supported competence development and an expansion of pedagogical practices used in classrooms. However, teachers need significant support in working with learning outcomes.

Changes to assessment, with an emphasis on more classroom-based assessments, were largely viewed as important and successful for changing learning and assessment practices and approaches. While the introduction of classroom-based assessment was controversial at the outset, teachers have now come around to accepting this and even valuing it. They can see the benefits for students who are developing new competences such as learning how to learn and managing their own learning.

School leaders reported a change in mindsets and classroom practice in their schools. Professional learning conversations have become common among teachers and school leaders. School learning and assessment review meetings (SLARS), where teachers meet

---

<sup>114</sup> Burke, Jolanta and Dempsey, Majella (2021) *One month before Covid-19 and one year after: An assessment of wellbeing of post-primary school leaders in Ireland*. Project Report. Maynooth University.

to discuss classroom-based assessment, were credited with encouraging these important conversations around learning and assessment.

Impact on learners is now visible in higher education colleges. Students have a learning dialogue and are more comfortable with a language of learning. They are more comfortable with the idea of assessment portfolios, and they expect feedback on assessment and what they need to do to improve. The new approach (junior cycle) has developed student agency around learning.

It was argued that this linear system of policy development for change in schools is flawed and that other approaches need to be considered. Policy development needs to be more closely aligned with the culture in schools, rather than a linear reform process. Policy makers need to take an important strategic role in the process of change.

An initial announcement by the then Minister for Education, that took the education partners by surprise did not serve the reform well and undermined the collaborative approach to stakeholder engagement. This was an approach not to be repeated.

Despite best efforts at communicating the change and preparing people, teachers and school leaders found it very sudden and overwhelming. There was a strong sense that there should be a longer lead-in time to the change. Everything was happening at the same time and school leaders struggled with limited resources. There was little time to encourage and develop the necessary willingness to change or to create a culture of change in schools. Teachers and school leaders were experiencing change overload with significant increases in workload for both. Teachers are not opposed to change but they need significant support and time to make sense of the change and to accept it as part of the school culture.

Stakeholder consultation needs to be mindful of the genuine concerns of stakeholders and they need to feel that that they are being heard and that their feedback is being taken into consideration and making an impact on design and implementation. The language used is important, for example, the term 'reform' indicates that everything that went before is bad and needs to be reformed.

Concern was expressed that the effect of the external examinations at upper secondary, which still uses quite traditional approaches, has limited any potential transformational capability of the developments at junior cycle.

Discussions and consultations have now commenced on reviewing the curriculum and assessment at upper secondary. Some teachers are apprehensive about further reform and believe that the ideas and methodologies of junior cycle are not yet embedded enough to be ready for change at upper secondary. Others believe that reform is needed at upper secondary as a natural continuation from lower secondary.

Stakeholders accept that it is still quite early to draw any strong definitive conclusions about the success of the new junior cycle, and particularly in relation to the learner perspective and the experience of learners. Indeed, the lack of a formal evaluation process to date, may limit any conclusions on this theme.

## Country Case Study for the Netherlands

### Overview

A series of curriculum reforms was introduced in the Netherlands since 1998 as well as a key policy development, the "Teachers' Agenda" (2013-2020), which was important for the professionalisation of teachers and school leaders. In 1998 the so-called 'second phase' of secondary education was introduced in HAVO (higher general continued education) and VWO (preparatory scientific education). This second phase would start from the fourth year of secondary education and was intended to enable students to learn more intensively and independently from the curriculum and to ensure a better connection between secondary and higher education. Four study profiles were introduced in secondary education, HAVO and VWO: Nature and Technology, Nature and Health, Economics and Society and Culture and Society; and a Study House that students could use at school to study independently. There was no pilot phase for this reform, and it was immediately introduced for fourth-year secondary students in 2006, while only a third of schools had expressed a preference for it. Large demonstrations were held in The Hague at the start of the implementation in 1999. In response to this, the Secretary of State Adelmund decided to reduce the intensity of the study programmes. The Study House was also abolished in 2006 due to its inadequate functioning.

In 2006, 58 core objectives, across seven learning areas, were introduced for primary and the first years of secondary education. The intention of these core objectives was to give teachers and schools more freedom when drawing up learning programs for students, not to be confined by traditional subject boundaries, and to harmonise primary and secondary education. These headline targets are currently still the frame of reference for teachers and schools to develop curricula, but as they are almost 15 years old, the Ministry launched a revision of the curriculum in 2013. In October 2019, an advisory report was prepared by teachers and school leaders with building blocks for the revision of nine subjects in primary and secondary education, (Curriculum.nu). In 2020, a temporary scientific committee was established to advise the government on the curriculum reform.

### Policy design

The curriculum reform which was implemented in 2006 were motivated by several factors. Firstly, the curricula were overloaded, secondly, not enough attention was given to the differences between students, and thirdly, there was not enough decision space for schools. The curriculum reform process was led by experts and expert organisations together with teachers and schools. It's important to note that there were two trajectories: one on primary education, and the other on lower secondary, with different time frames and different approaches. The approach adopted for primary education was much broader than the one adopted for lower secondary education. The main characteristics of this curriculum reform are the focus on students, 58 core objectives in seven learning areas, and a global formulation, which give schools more agency. The core objectives are based on the development of young people in lower secondary education. According to the documentation, "the pupil learns actively and independently, together with others, in an orientating and cohesive way, in a continuous learning path, and in a challenging, healthy and safe environment."<sup>115</sup>

The 2006 reform involved a variety of stakeholders: schools and teachers (as opposed to only subject matter experts and representatives); panels of teachers, students and

---

<sup>115</sup> <https://slo.nl/publish/pages/4881/karakteristieken-en-kerndoelen-onderbouw-vo.pdf>

Directly translated to English from the Dutch: "de leerling leert actief en zelfstandig, samen met anderen, oriënterend en in samenhang, in een doorlopende leerlijn, en in een uitdagende, gezonde en veilige omgeving"

parents; field organizations and experts; and a broadly composed advisory board. It is believed by high-level stakeholders that it is important to remember the role of textbook publishers when conceptualising a reform. The implementation of the reform involved an open process including a series of meetings regionally and at school level. It included disseminating information online through websites and via newsletters. Additional efforts to reach teachers in the final phase of the implementation of the reform were made, including in-depth interviews with teachers, and experimenting with teaching materials in 50 schools.

A new reform was introduced in 2016 to update the content of vocational exam programs in the VMBO, improve the organisation of schools in the context of declining student numbers, and provide a greater flexibility to adapt quickly to changes in further education and vocational contexts, a new reform was introduced in 2016. This reform was developed by schools as well as advisory groups formed by sector organisations and started as a pilot in a limited number of schools. The main characteristic of this reform is the introduction of fourteen different profiles in the VMBO.

The main aims of the 2016 policy reform were to: update the content of professional examination programmes; improve school and teaching organisation with declining student numbers; and provide greater flexibility to quickly adapt to changes in further education and vocational contexts.

The ongoing curriculum reforms are taking place in the context of what started with the creation of the Platform on Education 2032 (which functioned from 2014 – 2016), which had a focus on dialogue and is the update and revision of the attainment targets from 2006. Sessions were organised and many stakeholders in the education field were involved in developing the new reforms. The four steps in the process were (i) a national brainstorm; (ii) a dialogue phase, including online sessions on social media, and talks with students, teachers, parents, education professionals and entrepreneurs; (iii) a consultation phase; and (iv) the final advice. These steps are to ensure that everybody who has a stake in the design of education is involved on time.

### **Implementation strategy**

A policy development that was important for the implementation of the curriculum reform was the **Co pe e cy e e op e o c oo a eac e .**

The success of any (educational) reform depends on the professionalisation of the actors implementing the reform 'on the ground', in this case the teachers and schools that develop and teach the curricula. The 2013-2020 "Teachers' Agenda" has been very important in this regard and consists of seven action points that seek to strengthen the professionalisation of teachers and schools. The seven agenda items are: (i) Better students in teacher training; (ii) Better teacher education; (iii) Attractive and flexible learning pathways; (iv) A good start for aspiring teachers; (v) Schools as learning organizations; (vi) All teachers competent and authorized; and (vii) A strong professional body.

Moreover, updated competency requirements for teachers were introduced specifically aiming at the content of the subjects, as well as the didactic and pedagogical skills of teachers. Even when schools hire new teachers, they must comply with this. Also, schools are encouraged to become learning organisations through annual teacher performance and peer reviews, as well as increasing teacher satisfaction.



## De Lerarenagenda: blijvend leren en professionaliseren



Source: <https://www.delerarenagenda.nl/>

The implementation of the "Teachers' Agenda" (almost fully completed) was supported by setting up pilots for various action points in various municipalities. For example, Utrecht experimented with 'promodocs'. To motivate teachers to continue learning, the Ministry of Education, Culture and Science has continued investing every year, enabling teachers, for example, to obtain a master's degree. Thus, the Ministry had the task of implementing the reform and providing subsidies to schools and schools had to implement these new ways of working and invest in their teachers. Teachers were expected to continue their studies and obtain a higher education diploma.

The main learning points and challenges associated with the implementation of this reform can be summarized as follows:

- The reform is seen to support the quality of (future) teachers, the attractiveness of the profession, and motivating teachers and schools to continue to invest in improving the quality of teachers.
- The Personnel and Mobility Survey (PoMo) showed that the target increases in teacher satisfaction of 15% was lower than expected. The majority of teachers also participated in annual performance reviews (98%) and peer reviews (74% in primary education and 68% in secondary education).

During the first Peer Learning Group in May 2021, a number of success factors and challenges regarding the focus and implementation of the reforms were discussed:

- As discussed above, the 1998 reform used a top-down approach to implementation, meeting a lot of resistance. There was also insufficient investment in communication and outreach activities (e.g., the most important means of communication were two brochures for primary and secondary education on the headline targets). Reforms adopted since (for instance the 2006 reform) and which are currently underway are being worked out and implemented with more collaboration with stakeholders—there is more involvement of advisory boards, trade unions, teachers, parents and students and the government is also using social media and other channels to communicate broadly about the reforms.
- A very important aspect of the 2006 reform was the reduction of the number of learning objectives from 150 to 58, which meant greater freedom of choice for teachers and schools to develop curricula better suited to local and individual needs.

This was welcomed positively by the education sector, and also led to better coordination and cooperation between primary and secondary teachers. A challenge is that some teachers and schools were unsure how to achieve the learning objectives and therefore relied too much on textbooks instead of using their freedom.

- Going forward, the main challenges are to develop updated learning objectives in the revision of the curriculum, without making the core objectives (and the resulting curricula) overloaded. The government wants to come up with a proposal that is widely supported and ensures coherence in education. Another important focus point for the future is to narrow the gap between more professional and academic study profiles.

### **Adaptations to the strategy over time**

Reform and evaluation plans are currently on hold whilst the new cabinet await to take office. The future monitoring and evaluation plans involve three strands:

- Evaluation of the first phase of the current curriculum renewal process
- Theory of Change: review of studies on curriculum renewal processes which will be published in January 2022
- Monitoring and evaluating the implementation and realisation of the planned curriculum revision.

The third strand, Monitoring and evaluating the implementation and realisation, is aimed at providing insights on the phase of development of revised attainment targets and preparations at the school level. The monitoring activity involves 3 themes:

- Support among teachers and schools
- Readiness and capacity for curriculum revision in schools
- Feasibility in school practice.

### **COVID-19 impact**

The experience of the pandemic increased students' and teachers' use of ICT but affected the social skills of students. On a political level, the pandemic exacerbated the need for digital skills for pupils and teachers, the need for a focus on the socio-emotional wellbeing of students and to understand the impact of home-schooling. There has been a loss of basic skills as evidenced by national tests. Due to the pandemic, there is a higher appreciation of teachers.

During the country workshops, one stakeholder mentioned that the NPO, which is the COVID recovery strategy in education, is the main strategy and funding is also considered an important priority in the Netherlands. This entails a more proactive approach by policy makers. In fact, the NPO (National Education Programme) took a framework from the Education Endowment foundation on how (cost-)effective certain interventions are. This offers ideas of which are the best interventions to implement and how to fund them. COVID-19 required teachers to make decisions and gave teachers more agency. It's necessary to continue to create toolkits to support teachers.

### **Lessons learned**

The implementation of the 2006 curriculum reform presented a series of barriers. For one, teachers do not always feel like they are involved in the curriculum design. This may be due to a number of reasons; teachers are difficult to reach, and especially primary school teachers, and are not really involved in an association. They often stay within their subject, without a strong association across specialisations. To represent teachers, gatherings

should be facilitated so they can participate in debates. The goal is thus to enhance 'teacher agency' or ability. Teachers should become part of the curriculum development, instead of having change enforced on them from the top of the system. This discussion should be seen in a broader context, as teachers and schools deal daily with the dynamics of problems in their schools, creating a tension between individual urgency and political urgency.

Another issue is that schools are insufficiently prepared for taking on the task of implementing the policy reforms. There is not enough time and expertise, and the culture/mindset to develop the curriculum needs support. To implement the policies presented from above (top-down), adjust them to the school's individual context, and think about their needs to develop new policies (bottom-up), more support is needed, especially in school leadership.

Teacher involvement turned out to be one of the biggest challenges for the previous (2006) and current policy reforms according to national high-level stakeholders. However, stakeholders believe there are possible solutions to resolving this barrier. First, involving a 'subject matter expert' (vakdidacticus) could be a good option, as they have very specific knowledge and are trusted by teachers. This, however, is not currently included in their tasks. Second, allowing networking and knowledge-sharing across schools, could bring many benefits for developing and implementing the new curriculum. Implementing the curriculum, should become a natural part of the process, as the curriculum reforms should come from developments in the schools. Third, and importantly, more time and structure must be given to teachers to develop the curriculum together. This is not only about a change in the content, but also in the organisational structure, involving colleagues etc. This asks for leadership skills from teachers. The research conducted for the purpose of this study also demonstrated that the voice of parents and students should be better integrated in the discussions concerning curriculum reforms.

Stakeholders mentioned that it's important to involve teachers at the right time throughout the conceptualisation and implementation process of the curriculum reform. Too early and they might drop out, too late and they don't feel involved. Stakeholders believe that teachers can be trained within their own organisations. More coherence could be implemented in collective bargaining agreements for teachers to develop their skills. It's important to not see teachers as a homogenous group, because they have different qualities and aspirations. But it's important to have a special focus on teachers who are interested in teacher and curriculum development.

---

## Country Case Study for Portugal

### Overview

In 2015 Portugal had one of the highest retention rates<sup>116</sup> in Europe. Moreover, there was a serious problem of low performance and socio-economic inequalities that have persisted over the years. Therefore, there was a need to reflect on what was wrong, to create something that would lead to a democratic and inclusive school.

There were two main reforms implemented in Portugal over the last decade on the area broad competence development in school education:

- (i) The National Program for Educational Success (2016);
- (ii) The Exit profile of students leaving compulsory education (2017).

The first reform aimed at encouraging schools to think strategically about ways to improve students' learning in the defined competences. The emphasis on the learning of a diverse group of students has also been strengthened in this reform.

The second reform outlined the profile of the student at the end of compulsory education in a generic way, which was complemented by the plan for essential learning (*Aprendizagens Essenciais* – AE). AE functions as the main curricular guidance documents for planning, designing and evaluating students' learning and aims to develop the skills areas included in the *Exit Profile of Students Leaving Compulsory Education*. These educational benchmarks have been built to develop specific competences of each knowledge area and transversal competences. The two reforms can be considered as complementary to each other and should be analysed as an integrated set of reforms.

### Policy design

Reform 1 is a core plan in the current educational policy and targets some critical weaknesses in the system, such as early dropout and absenteeism. Although it includes multiple initiatives, it would be a very relevant perspective into the effectiveness and innovativeness stance of the Portuguese system. This program takes the curriculum as a given. It aims at encouraging schools to think strategically about ways to improve students' learning in the defined competences. However, the emphasis on the learning of a diverse group of students may be a relevant link.

Reform 2 frames a lot of the current approach towards competences. It is expected to significantly impact educational policy, as the ministry will continue supporting it for at least two mandates. Although the program is a bit abstract, the plan for essential learning (AE) complements it. The main areas of competences emphasised in the reform are the following: (i) Languages and Texts; (ii) Information and Communication; (iii) Reasoning and Problem-solving; (iv) Critical and creative thinking; (v) Inter-personal relations; (vi) Personal development and Autonomy; (vii) Welfare, Health, and Environment; (viii) Artistic and Aesthetic sensibilities; (ix) Scientific, Technical, and Technological Knowledge; (x) and Awareness and Command of the Body.

The approach of the reforms has been comprehensive, transversal, and recursive. Moreover, it emphasized the inclusiveness and multifaceted nature of schools. The approach also emphasized that each subject should contribute to developing students' competences in an integrated manner. The Ministry tried to involve different stakeholders at different levels to implement and design such reforms. To implement the reform, the

---

<sup>116</sup> In this context retention refers to students who do not qualify for promotion to the next year and are retained at their current level.

Ministry created interdisciplinary teams that included representatives from schools, the Ministry, teachers, local authorities, parents, researchers, etc. The Ministry started to implement the reform through a pilot, which included 130 schools.<sup>117</sup> With those, the situation was monitored, and there were a series of webinars, exchange of experiences with schools, students (e.g., the event "students' voice 2016"), and different agents were involved in evaluating and implementing the necessary changes to the reform.

The reforms are still under implementation and only after a couple of years will it be possible to fully assess their effects. Additionally, the reforms have been implemented gradually, which tends to delay its overall impact. The plan is to have midterm evaluations to monitor the implementation of the reform and then a comprehensive, external, evaluation after six years.

### **Implementation strategy**

Reform 1 was launched through a resolution of the Council of Ministers of 2016 and then implemented through two Decree Laws (54/2018 and 55/2018) that defined the major aspects of the program, its main objectives, and supporting mechanisms.

The program has established a close monitoring and support of the plans devised by schools, namely through local, regional, and national initiatives. The local ones target the specific schools, and the regional and national ones are more related to sharing good practices, exchanging experiences, and debating difficulties. For instance, the program launched a series of seminars in 2017 and 2018 to involve teachers, schools, school leaders, municipalities, and technical staff.

Dispatch no. 6478/2017, 26th July, launched reform2, which sets out the expected results of young people when they finish compulsory schooling. This reform was a significant political commitment from the government (and the Ministry of Education since 2015). It was presented as a clear departure from the previous reform of 2012 and focused on a diverse and integrated set of competences and skills.

The reform was initially launched in a pilot mode. The pilot took place in the school year 2017/2018 in the classes of schools that were part of the initial group experiencing the project of curriculum autonomy and flexibility. During that pilot project, a survey on Essential Learning was used to assess teachers' perceptions regarding the identification in the content of what is essential for all students to learn in relation to what is established in other curricular documents in use and to assess the coordination of Essential Learning with the development of the Student's Profile.

In 2018, the Student Profile was published and made available to all public and private schools. The approach of involving a team of experts led by a prestigious figure (and former Minister of Education) aimed to strengthen the credibility of the reform.

The implementation tried to involve all major stakeholders. Thus, several national initiatives were developed to promote the ownership of this document by all those who, in one way or another, are involved in the education of Portuguese young people, and a reflection focused on specific solutions involving the organisation of school and education geared towards achieving this Profile.

---

<sup>117</sup>There were 226 schools initially invited to the initial stage of the pilot, and 57% of them continued until the last phase of the pilot (see Portugal case study in Annex XX).

## **Adaptations to the strategy over time**

Two dimensions were taken into consideration in the implementation of the reform: monitoring and evaluation. Monitoring was expected to occur regularly with the production of reports.<sup>1</sup> These reports would help to understand how the policy has been implemented, the challenges faced, and what could be done to correct it. In addition, there was an objective to incorporate a six-year evaluation in the legal documents that implemented the reform. Underpinning that approach was the motivation that even if the government changed, there would be continuity and subsequent assessment of the reform.

In the meantime, there were a series of indicators and instruments that were produced. First, the Ministry is not looking only at disciplines that are subject to a national exam at the end of high school, but at all fields. The idea is to understand the performance of the student in all different areas. Nevertheless, the national exams are important because they have shown that most of the difficulties that students face are not at memorizing skills but related to interpretation skills. This is highly relevant to understand how important it is to consider transversal competences even when teaching content that requires memorisation.

One of the leading indicators created was the so-called "equity indicator". This new indicator makes it possible to measure the levels of educational success of students taking into account socioeconomic conditions (beneficiaries of the Schools' Social Support System), in each clustering of schools or non-clustered school, municipality and district, compared to the average results of students with a socioeconomic background and educational background similar at the national level. Thus, this indicator is expected to measure students' performance within the specific context of each school.

## **COVID-19 impact**

The educational results (attained in the last year before the pandemic caused by COVID-19) were encouraging, showing already some positive effects of the reform. They represented the best results during the last decade. Moreover, the pandemic showed how key competences' developments are important and that there are still significant inequalities in the education system. The COVID-19 pandemic did not slowdown the development of key competences but has stressed how an inclusive education approach was necessary. The pandemic has also placed in evidence how the socioeconomic background could shape the development of key competences. Additionally, access to higher education still places significant hurdles to some students, especially those from disadvantaged socioeconomic backgrounds. The pandemic may have had an impact in the employment or income of many of those families, thus influencing the decision of those students on whether to pursue higher education. Although this is not a new phenomenon, the pandemic may have reinforced the inequalities that already existed in the education system.

Mathematics was more affected by the pandemic according to some of the stakeholders. Results, on average, were the ones that fell the most. In terms of literacy, some stakeholders participating in the workshop suggested that there may have been a reduction in the reading skills, but at the same time an increment on the utilitarian (normal) reading. Stakeholders considered that the 5th grade (where students move from first to second cycle of basic education) was the more penalized one in terms of developing key competences.

Finally, this pandemic gave relevance to the reform introduced by the Decree Law no. 54/2018 that established the basis of what should be an inclusive education system, which was generally considered by stakeholders as a major step forward.

## Lessons learned

Different loops of feedback were considered. The Ministry organized national seminars, regional seminars, seminars between schools and the community. The idea was to decentralize and get the involvement of the different stakeholders. The reports produced at each motorization level were necessary and directed to schools.

The current reform implied a change of curricula, at least on the way of delivering teaching. Teachers need time to assimilate the reform and also formation to implement it better. Changing the curricula delivery implies that the formation of teachers in higher education needs to change and incorporate the reform. Hence, changing initial teacher formation is essential. Another teacher formation issue relates to those who recently graduated and were “caught” by the reform. After finishing their degree, recently graduated teachers work on centres for extra activities. The students spend a couple of hours on these centres after school and usually take these recently graduated teachers three to four years to be admitted to a school. When they are admitted, their skills might need to be obsolete in light of this reform. A solution is either to change teacher formation in the higher education sector or when teachers are admitted to schools to receive specific training.

Probably the main change during the reform refers to the national secondary education exams, which is still not finalized. Because the teaching delivery approach changed, and now it is more focused on developing key competencies, the incidence of the national exams also needs to change. That change started already. The problem is that, because of COVID-19, in 2020, after the first lockdown, there was limited information about student learning during that period. The national exams were not cancelled, but their structure was different in that year. However, because there was some uncertainty about the effects of the first lockdown on student learning, not all contents have been evaluated as planned in the 2020 exam (some of them were placed in optional questions). Thus, one possibility for future developments may be that exam structure may include more of the aspects considered in the profile of students at the end of secondary education, e.g., exams could evaluate specific components of each subject and also include some open questions trying to evaluate other key competences.

Finally, the way that the results of these exams is communicated to schools has changed. The reports try to focus on the fragilities in each subject to help teachers (and students ultimately) understand which competences they need to work on.

Overall, there was a remarkable convergence among the stakeholders on the implementation of these two reforms. In general, there is a positive assessment of the reforms of 2016 and 2017 regarding the question of competences. On the other hand, it is also recognized that there is still work to be done in achieving the purposes of the reform. One of the areas that was highlighted referred to teacher training, regarded as a necessity for both recently graduated teachers and current teachers, as explained before. Moreover, it was recognized that more needs to be done regarding the pedagogical training of teachers.

Another area that attracted significant concerns is the link between secondary education and higher education, namely the strong pressures placed by national exams and access requirements to the latter. Several stakeholders regard it as a hindrance to fully attain the purposes of the reform on basic skills. One possibility could be the introduction of some changes in the structure and content of national exams that would align them with the new curricula based on key competences.

---

## Country Case Study for Slovakia

### Overview

Before 1989, curriculum was uniform and developed centrally; school directors primarily focused on the transfer of state policy principles to the educational process. Since 1990, directors of primary and secondary schools have been granted a high degree of autonomy in management and in curriculum development. A new measure, the so-called '10/30 rule' allowed schools to change up to 10% of the lesson allocation for individual subjects and up to 30% of the content originally prescribed by the centralised curriculum.

The National Program of Education in the Slovak Republic for the next 15 to 20 years, was approved by the government in December 2001. However, two decisions slowed implementation of this planned reform significantly: the government focused on fiscal stability (the principal condition for Slovakia's accession to the EU) under the pressure from Finance Ministry, omitted from the Millennium Paper commitments to increase investment in education. The second unfortunate decision was not to take part in the first PISA study in 2000.

The poor results of Slovak students in the PISA 2003 study, after the excellent results of 14-year-old pupils in the TIMSS 1995 study, was a big shock for the public. The PISA shock and the inability of political parties to agree on the reforming principles, led to a conflicting period that finally resulted in focusing the reform processes just on the development of new legislation. The motivation for the reform of the new government appointed in 2006 has been highly political—to adopt the long-awaited "New Education Act" as soon as possible—in believing that new legislation would be enough to make the reform change happen and not investing in the design and development of the envisaged reform processes. The new education minister, who took office in 2006, set a deadline to launch the reform as early as 2008. No substantial investment in school infrastructure, improvement of the learning environment, or teacher retraining to cope with the upcoming changes were planned for prior to launching the reform.

Since the 1990s, and also during the implementation of the main reform since 2008, the education sector as a whole has been subject to austerity measures. Long-term underfinancing caused deficiencies that are still visible: equipment of schools lagging behind the state of the art and lack of quality teaching/learning materials suitable to reflect the variety of learners' needs. Although the state strictly requires formal qualifications and subsequent career development for teachers, there isn't enough support available for pedagogical leaders. Moreover, the lack of leadership capacity to lead the reform together with the decreasing attractiveness of the teaching profession might hamper the implementation of future reforms.

### Policy design

The initial reform document was positively perceived by the public, creating a space to discuss the particularities of the reform and its implementation. However, sufficient discussion did not take place; stakeholders, including municipalities and self-governing regions (who have an important role in managing schools), were not involved in the further preparation of the reform, resulting in a legislation that wasn't developed in a participatory way.

This reform was submitted for public discussion in late December 2007, with the Ministry of Education disregarding many relevant objections to the project. The priority was to prepare the "New Education Act" as soon as possible regardless of its quality and the reform principles put forward by the Millennium paper and the Education Act weren't sufficiently elaborated. The Education Act 245/2008 Coll. adopted by parliament on 22 May, 2008:



- declared the transition from the curriculum design based on input regulation via detailed syllabi to the regulation of outcomes in the sense of the principle: "it is not important what the teacher teaches but what the learner learns";
- initiated support for the development of "competences" of pupils/students and setting content and performance standards related to educational areas and competences;
- introduced the decentralisation of the curriculum development based on the creation of national curricula, represented by State educational programmes (StEPs) for respective ISCED levels of education and followed by autonomously developed School educational programmes (SchEPs).

Subsequently, schools had to translate the reform into practice immediately after the summer holidays. StEPs prepared by national curricular authorities under time pressure were published in June 2008, and by September 2008 schools had to have elaborated their SchEPs. The lack of time to prepare a new curriculum negatively affected basic schools (ISCED 1 + 2), which were more vulnerable compared to kindergartens and secondary schools concerning the planned shift towards competence-based education. Cooperation with stakeholders concerning the reform in basic schools was insufficient, as confirmed by the statements of stakeholders themselves during the first country workshop held in July 2021. There was little time allocated to prepare quality teaching/learning materials in support of the new curricula and practically no time to pilot the reform. The Ministry of Education communicated the three main reform principles but failed to communicate how the reform would be implemented. The burden of the reform fell on schools and school leaders in particular.

### **Implementation strategy**

Although the reform was discussed at the legislative level and there was a broad agreement on the main principles of the school reform, the details of the curricular change were not clear for all stakeholders involved. While there was agreement on the need to reduce the volume of the curriculum, there was no agreement on the basic/core contents, which were supposed to be binding, and teaching materials to support the implementation of a competence-based approach in the classroom were not available. The Ministry focused on drafting a new education law. In addition, the "New Education Act" was under preparation for a long time, under difficult political conditions throughout three election periods. In the end, the final version of the law which launched the reform was prepared by the Ministry with limited participation of external experts. The actual preparation for the implementation of the reform took only about 6 months and started without piloting and without adequate preparation of teachers for competence-based education.

Schools had to introduce the reform without sufficient preparation and support, with an obligation to prepare school curricula based on methodological manuals for programming (e. g., "Methodology for creating a school curriculum" for VET in 2008). The need to develop new methodological manuals and to train teachers quickly became apparent. In 2011, new methodological manuals for all types of schools (primary schools, grammar schools, and secondary schools) were developed with the support of ESF funds.

The short time given to the launch of the reform hindered the development of a systemic support from stakeholders. However, some strong NGOs were active in support of innovations in general education. In VET after the adoption of Act 61/2015 on VET (replacing the first-ever specific act on VET from 2009), the involvement of employer representatives is strongly backed by law. The best example of cooperation in competence development concerned improvement of financial literacy with strong involvement of the banking sector. Some interesting initiatives are visible concerning digital literacy and the involvement of IT businesses and the Digital coalition, that was formed to support the

---

digital transformation of the country. Gradually, other stakeholders including more NGOs and parents' organisations began to actively engage in the discussion of the reform.

In-service training providers also tried to compensate for the lack of initial training, through initiatives funded from ESF and supported by a professionalisation scheme substantially based on the accommodation of credits for completion of retraining. Nevertheless, the core aspects of the reform (the shift to competence development of pupils/students) and the understanding of the role of content and performance standards remained insufficiently addressed.

Despite the challenges, the implementation of the reform facilitated a turning point. It offered schools the freedom to adjust their curriculum, and reform-oriented schools gradually took advantage of this. However, most schools have been stunned by this opportunity, as teachers are not used to curriculum development. Often, teachers see their role in the classroom and want to prioritize their time in supporting learners' learning and not on creating or finding suitable teaching/learning materials. Sharing of good practices was however not sufficiently supported as there were no systemic measures (e.g., a dedicated financing scheme) adopted. Nevertheless, there are good practice examples and scaling up of success stories of innovative schools that can support change in the ongoing second attempt at curricular reform.

### **Adaptations to the strategy over time**

National curricula (state educational programs) were reviewed based on surveys of curricular authorities, suggestions from the inspectorate, and comments from schools. Substantial revisions of state educational programmes followed in 2013 for VET and in 2015 for general education. The revised 2015 programme was seen as "a compromise" by the Country Workshop participants, given that neither practitioners nor the curricular authority were satisfied.

The reform legislation stipulated that the State School Inspectorate (SSI) inspections should focus on compliance with the curriculum, and on the development of (some) key competences. National student assessments in the 5th and 9th year would indirectly inform about literacy and mathematical competences. International measurements, especially PISA, are also reflected. However, competences other than basic skills are difficult to assess and schools also raised some concerns about addressing these competences.

The current model of state administration and self-government (regions, municipalities) does not manage monitoring and evaluation at the intermediate level. In this sense, the State School Inspectorate does not perform a "territorial" inspection, nor does it conduct research on conditions for the implementation of the curriculum for schools in the territory of the municipality or region. This is a systemic challenge that is often seen as linked to the insufficient support for schools. SSI however stated their ambition to expand their inspections and to provide support for self-evaluation of schools as an integral part of external evaluation.

Considering the implementation issues of the reform, the Education ministry and the National Curricular Authority have understood the importance of preparing an implementation and monitoring strategy that offers sufficient time for schools to adjust to change. The new ISCED 1+2 education reform should be made obligatory from 2026/2027 and network of Regional centres of curricular management and support for schools (RRP) will facilitate the change.

should facilitate the change. Nevertheless, the Education ministry still sees areas for improvement such as an increased focus on implementing reform theses by SPU (e.g., shift to key competences development) and the creation of a friendly environment for the reform, by providing new teaching /learning materials. Practitioners agree that the main output of SPU efforts should be a new national curriculum, but they insist on the delivery

of teaching /learning materials in time. Practitioners see their role as performers/interpreters and expect support from directors as reform leaders, from methodologists as suppliers of class-ready learning materials, and from the state as a crucial provider of the state-of-the-art equipment.

One of the key issues of the conceptual framework for the 2008 curricular reform—that could also challenge the new reform efforts—is related to the programming timeline (e.g., setting standards annually versus multiannual cycles), programming focus (e.g., broader educational areas versus individual traditional subjects), and programming main concept (e.g., framework to be provided by schools versus core curriculum to be complemented by schools).

### **COVID-19 impact**

During the distance learning period prompted by the pandemic, teachers were forced to adapt the curriculum, which helped them to think more about its potential developmental effect and to search for alternative methods compatible with the reduced time available for lessons per week. Online learning has forced a quest for innovative and active learning methods. The creation of supporting materials, the use of Internet resources, and digital applications have become part of their daily work. There have also been calls for a different approach to digital equipment for schools, teachers and learners.

In this new context, teachers found themselves in need of adapting the curriculum and had to look for alternative ways to communicate with learners and parents. This helped to improve digital skills of all, as it was necessary to provide students with feedback and to evaluate their progress in a completely different way. New methods of assessment of learners have emerged, and there have been efforts to expand formative assessment.

Participants in the Country Workshops mentioned the advantages of the so-called 'Digital allowance'. Practitioners suggested to introduce financial contributions to teachers and learners for leasing of comprehensive equipment (hardware, software, Internet and data, maintenance, insurance) adapted to schools and their programmes. They consider such a solution to be environmentally friendly as the equipment would be recycled after the end of the contract.

Lack of access to equipment excluded some learners from online education, in particular learners from marginalised Roma communities. Although national student assessments have shown a lower performance of children from socially disadvantaged backgrounds, similar to the pre-pandemic period, a stronger impact on learners from socially disadvantaged backgrounds without access to online education is yet to be confirmed. The Education Ministry called for additional research on this issue and introduced remedial measures such as summer camps, support for enrolment of children into afternoon school clubs, and tutoring for primary and secondary learners. Since autumn 2021 these activities are explicitly linked to the Recovery and Resilience Plan (RRP).

An extremely long period of school closing deepened the negative impact of the pandemic on pupils and students' competences, including

- insufficient development of social competences (e.g., ability to work in a team, ability to cooperate, ability to resolve conflict situations, and communication skills);
- the decline in psychomotor and artistic competences due to reduced space for physical, musical, artistic activities, and
- limited opportunities to develop communication skills, as communication with teachers outside of online teaching was fragmented.

However, some positive aspects have been observed: all stakeholders, including parents, better understand the importance of socialisation at school and the well

---

being of pupils. Students, and educators for the first time became part of the policy agenda. Moreover, it has been confirmed by many stakeholders that the pandemic opened the door to a future reform, as teachers found themselves adapting to the new context and parents got more involved not only with the content but also with forms and methods of teaching.

### **Lessons learned**

A positive aspect of the reform is that it created the conditions for the decentralisation of curriculum development and allowed educators to make changes based on their experience, which wasn't possible with the previous curricular regulations. It opened the door to making changes in line with reform intentions for educators prepared for reform but this involved a relatively small number of teachers in innovative schools and did not impact sufficiently on the whole school education system. The performance of learners completing ISCED 2 education in international PISA measurements has disimproved since the introduction of this reform. Lessons learned agreed by stakeholders participating in workshops include:

1. More time was needed to prepare for the implementation of the reform.
2. For the reform to succeed, it needs to be preceded by a timely discussion of the main principles of change with teachers. These principles should be reflected in new teaching materials and the reform should be piloted before being launched.
3. Before launching a reform, it is necessary to identify those educators who need support to cope with the reform, and provide them with in-service training courses, tutoring, or other appropriate means of support.
4. Implementation progress should be carefully monitored to:
  - Avoid deviation from the reform intention, which could negatively impact student performance,
  - Ensure that learners' outcomes are not adversely affected.
5. Any measures to correct implementation of the reform should be preceded by an evaluation and a discussion with stakeholders to provide feedback as well as a feed-forward loop to manage the further development.

Some lessons learned from the process are as follows:

1. Curricular reform cannot be confused with the creation of only curricular documents.
2. Reform legislation cannot be the beginning of reform, legislation must be preceded by a sufficiently long preparatory phase and the agreement of key players not only on the intentions but also on the conditions for the implementation of the reform.
3. Curricular reform requires piloting and transitional period to verify how theoretical reform theses have been translated into new teaching materials and new practices.
4. The freedom that teachers need is the freedom to choose from the large number and variety of teaching materials and practices available to them in advance. This enables them to fulfil their efforts to provide individualized support to learners.

The curricular reform 2008-2020 started a focus on competence development reflecting the European narrative on key competences. Nevertheless, the reform was reduced to the creation of new curricular documents in the belief that the curricular freedom is sufficient for envisaged paradigmatic change. Although reformers are now fully aware of the limitations of the reform and want to prepare schools for the change proposed by the new curricular reform, there is a risk of overestimating the importance of structural changes in curricular documents and in schools themselves. Reformers advocated expansion of the ISCED 1 education by one year and shortening of ISCED 2 education by one year, thus keeping the basic cycle of ISCED 1+2 education at nine years, while programming curricula and setting standards for three multiannual cycles (3+2+4 years) is envisaged. The Education ministry explicitly stressed that the introduction of three programming cycles is

expected to remove "pressure on all pupils to learn subjects in a given year, as pupils' learning outcomes will be assessed at the end of multi-year cycles. In this way, schools will be better able to adapt the objectives and content of education in each year to the pace and needs of their pupils, which will reduce the number of students repeating a year and ultimately help to prevent early school leaving." The lesson learned from the past indicates that new curricular documents are not 'game changers' and that retrained educators able to apply new methodologies and new teaching/learning materials are the ones that could foster competence development. There is however a high risk, made visible also in the discussion during workshops, that delivering teaching/learning materials is underestimated.

---

### **Finding information about the EU**

#### Online

Information about the European Union in all the official languages of the EU is available on the Europa website at: [https://europa.eu/european-union/index\\_en](https://europa.eu/european-union/index_en)

#### EU publications

You can download or order free and priced EU publications at:  
<https://publications.europa.eu/en/publications>. Multiple copies of free publications may be obtained by contacting Europe Direct or your local information centre (see [https://europa.eu/european-union/contact\\_en](https://europa.eu/european-union/contact_en)).

