

УДК 339.137

DOI: 10.34670/AR.2021.60.72.036

## Реакция образовательных учреждений на кризис в рамках пандемии COVID-19

**Грузков Михаил Дмитриевич**

Аспирант,  
Казанский национальный исследовательский технологический университет,  
420015, Российская Федерация, Казань, ул. Карла Маркса, 68;  
e-mail: gruzkovmisha@gmail.com

**Хайруллина Эльмира Робертовна**

Доктор педагогических наук, профессор,  
Казанский национальный исследовательский технологический университет,  
420015, Российская Федерация, Казань, ул. Карла Маркса, 68;  
e-mail: elm.khair@list.ru

### Аннотация

Образование переживает период кризиса, связанного с пандемией SARS-CoV-2, который, скорее всего, будет следовать по непрерывному циклу, состоящему из отдельных фаз: чрезвычайной ситуации, восстановления, реконструкции, развития и институционализации. В данной статье анализируется реакция учебных программ на непредсказуемую, хаотичную и повторяющуюся кризисную ситуацию. Подчеркивается роль важных, но часто забываемых участников системы формального образования – родителей и рассматривается стресс, который пандемия оказала на них. В свете континуума образовательного кризиса и воздействия Covid-19 на определенные аспекты учебных программ говорится о необходимости переосмысления учебных программ даже в тех системах образования, которые считали себя надежными в своей институционализации.

### Для цитирования в научных исследованиях

Грузков М.Д., Хайруллина Э.Р. Реакция образовательных учреждений на кризис в рамках пандемии COVID-19 // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 1А. С. 291-299. DOI: 10.34670/AR.2021.60.72.036

### Ключевые слова

Высшее образование; технологии дистанционного обучения; цифровизация образования; учебный процесс.

## Введение

По словам Генерального секретаря Организации Объединенных Наций (ООН) Антониу Гутерриша, пандемия Ковид-19 является самым серьезным глобальным кризисом со времен Второй мировой войны, отчасти из-за угрозы самой болезни, а отчасти из-за ее глобального экономического воздействия. Он утверждает, что «хотя вирус поражает всех без разбора, его последствия носят дискриминационный характер, подчеркивая зияющие недостатки государственных услуг и структурное неравенство, затрудняющее доступ» [Guterres, 2020; Anderson, Heesterbeek, Klinkenberg, Hollingsworth, 2020]. Помимо того, что пандемия является кризисом в области здравоохранения и экономики, она также является кризисом в области образования. Поскольку почти 200 стран ввели общенациональные закрытия школ, почти все учащиеся во всем мире, а это более 1,5 миллиарда молодых людей, страдают от длительных последствий закрытия школ. Хотя политические деятели приняли планы по минимизации негативных последствий закрытия школ, его влияние на учебные программы, несомненно, будет значительным, особенно для учащихся из неблагополучных семей. Значительные последствия следует ожидать, и они уже ощущаются, на нескольких уровнях, включая обучение, развитие и совершенствование учащихся; питание, в котором многие ученики зависят от школьных услуг; стресс для родителей, которые оказываются в роли педагога, не имея необходимого опыта или ресурсов; неравный доступ к технологиям обучения; семейный доход, когда родители играют двойную роль – работника и учителя; школы и детские учреждения, которые остаются открытыми, куда массово перенаправляются дети, лишенные школы; уровень отсева, который, вероятно, увеличится из-за длительного отсутствия в школе.

На сегодняшний день в России часть школ и вузов продолжают использовать формат дистанционного обучения, поэтому в данном исследовании мы опираемся на то, как должны были или должны сейчас вести себя преподаватели в рамках измененного формата изучения дисциплин, а также стараемся найти ответ на вопрос, как образовательные учреждения могут реагировать на быстро меняющиеся, непредсказуемые и часто разрушительные события, такие как вспышка Ковид-19. Методологический подход, который мы выбрали для ответа на этот вопрос, – это обзор, который дает представление о международной литературе по кризисам, учебным программам и реакции систем образования на пандемию [Peterson, Pearce, Ferguson, Langford, 2017].

## Продолжительность кризиса

Мы предполагаем, что этот кризис следовал и будет следовать циклу, состоящему из отдельных фаз. Данная модель возникла в результате работы и исследовательских проектов кафедры ЮНЕСКО по разработке учебных программ [UCCD [UNESCO Chair in Curriculum Development], 2020], которая поддерживала и анализировала системы образования после кризисов, таких как вооруженные конфликты или государственные перевороты, в Африке, на Ближнем Востоке и в Южной Америке. В свете работы UCCD вполне вероятно, что системы образования в условиях кризиса будут следовать следующим этапам: 1) чрезвычайная ситуация; 2) восстановление; 3) реконструкция; 4) развитие; 5) институционализация; 6) институциональная система образования.

Сначала наступает кризис – начальная точка континуума. Мы рассматриваем кризис как внезапное, непредсказуемое и хаотичное событие, которое вызывает быстрое нарушение функционирования системы или организации [Shaluf, Ahmadun, Mat Said, 2003] и включает в

себя коллективное чувство неопределенности, угрозы и срочности вокруг проблемы. Характер кризиса и его местное или международное значение будут иметь различные последствия, но кризис всегда связан с необходимостью принятия важнейших решений в короткие сроки. Хотя преобладает мнение, что кризис – это негативная ситуация, Шалуф и другие авторы отмечают, что «в литературе появляется представление о положительном исходе кризисной ситуации» [ibid]. Поэтому мы рассматриваем кризис как нестабильную ситуацию, которая может привести либо к крайне нежелательным, либо к крайне желательным и положительным результатам, что иллюстрируется китайским символом кризиса – вэйцзи – комбинацией слов «опасность» и «возможность». Паника, шок, опасность и хаос, которые провоцируют кризисы, заставляют системы переходить от одной фазы континуума к другой не линейно, а скорее рекурсивно. В таких условиях действия не происходят в рамках заданного смысла. Напротив, в условиях кризиса участники вынуждены учиться, трактуя информацию о ситуации ориентировочно и одновременно действуя в соответствии с ней.

Поэтому институционализация выглядит по-разному в зависимости от политического и социального контекста. Учитывая масштаб пандемии и вызванный ею кризис в сфере образования, а также принимая во внимание непрерывность кризисов, которые системы образования, вероятно, будут переживать в повторяющихся фазах, необходимо задать следующий вопрос: как учебные заведения могут реагировать на быстро меняющиеся, непредсказуемые и часто разрушительные события, такие как вспышка Ковид-19?

### **Ответ образовательной системы на кризис**

Прежде чем ответить на этот вопрос, мы должны определить понятие учебного плана, которое позволит нам структурировать наше обсуждение, несмотря на концептуальное разнообразие и отсутствие консенсуса по этому вопросу [Breault, Marshall, 2010; Schiro, 2012].

Джоннаэрт [Jonnaert, 2015] группирует определения учебного плана в две точки зрения. Англосаксонское и североамериканское видение учебного плана выходит за рамки образовательной программы. Учебный план, согласно этому видению, принимает системную перспективу; он структурирует систему образования посредством различных планов действий (административных, педагогических, оценочных и т.д.), которые являются широкими и всеохватывающими и включают в себя заботу о функциональности обучения. Франко-европейское направление представляет учебный план с более программно-ориентированной точки зрения, опираясь на конкретное содержание школьных предметов. Например, Рейтер и др. [Reuter et al., 2007] рассматривают учебный план как программирование содержания обучения, а Дюран [Durand, 1996] пишет: «Учебный план – это область исследований и изучения, которая касается текущей и перспективной ситуации в школьной системе с целью анализа основных тенденций и определения основных направлений развития».

Чтобы лучше проанализировать влияние Covid-19, мы воспользуемся концепцией Коннелли и Сю [Connelly, Xu, 2008] о том, что современная учебная программа состоит из четырех измерений (или общих мест): учителя, ученики, предмет и среда. Эта модель основана на системе общих мест учебной программы Шваба [Schwab, 1973; Joseph, 2011], согласно которой общее место «учителя» включает в себя не только самих учителей, но и их педагогические взгляды, гибкость и личностные качества. «Ученики», конечно же, относятся к детям и включают их способности, стремления и качества. «Предмет» – это учебные дисциплины, которые изучаются в рамках учебной программы, материалы, которые они используют, и

лежащая в их основе система мышления. Наконец, «среда» – это среда, в которой происходит обучение (школа, класс), ее социальная структура и влияние. Как отмечают Коннелли и Сю [Connolly, Xu, 2008], «Учебный план, с этой точки зрения, – это способ объединить разрозненные и фрагментарные направления исследований, которые составляют наш современный образовательный научный мир. Учебный план – это способ интеграции разрозненных направлений исследования вокруг широкой идеи опыта в отношениях между учителями, учениками, предметом и средой».

Используя Коннелли и Сю [Connolly, Xu, 2008] в качестве рамки, мы также будем помнить о непрерывности кризиса, выделяя рекомендации, поднятые в этом размышлении, которые являются или должны быть частью учебных программ в ответ на пандемию. Наконец, мы обратим внимание на роль важного, но часто забываемого участника системы формального образования – родителя.

### **Влияние кризиса на преподавателей**

Мюллер и Голденберг [Müller, Goldenberg, 2020] отмечают, что исследования обычно документируют влияние кризисов на учителей гораздо меньше, чем на учеников. Авторы выделяют два основных потенциальных воздействия на учителей.

Во-первых, пандемия ставит учителей перед теми же проблемами и напряжением, с которыми сталкивается население в целом, включая двойную профессиональную и семейную ответственность [ibid.]. Многие учителя должны поддерживать и создавать распорядок дня и учебные мероприятия для своих собственных детей, как это рекомендовано Всемирной организацией здравоохранения [UNESCO Chair in Curriculum Development..., 2020], и одновременно делать это на расстоянии для своих учеников [Lollia, Issaieva, 2020]. Как и другие родители, во время пандемии на плечи педагогов, имеющих собственных детей, ложится дополнительное бремя: «Во время стресса и кризиса дети обычно стремятся к большей привязанности и более требовательны к родителям» [World Health Organization..., 2010].

Во-вторых, многие преподаватели не имеют достаточной подготовки и руководства для удовлетворения социально-эмоциональных потребностей учащихся после кризиса [Charland, 2020]. Американские исследования учителей в посткризисных ситуациях показали, что они не чувствуют себя подготовленными к оказанию эмоциональной поддержки учащимся и что многие из них чувствуют себя подавленными тем, что ожидается от них в школе после травматического события [Pfefferbaum et al., 2004]. Работая с травмированными учениками, учителя могут испытывать вторичное травматическое стрессовое расстройство (ВТСР), которое возникает, когда специалист испытывает страх, боль или страдания человека, о котором он заботится [Figley, 1995]. ВТСР может сильно повлиять на психическое здоровье учителей, которым может понадобиться профессиональная и коллегияльная поддержка, чтобы помочь им справиться с этими исключительными обстоятельствами [Loescher, 2020]. Мюллер и Голденберг утверждают, что «обеспечение поддержки учителей для преодоления стресса и предотвращения истощения является обязательным условием как для благополучия учителя, так и для благополучия учеников» [Müller, Goldenberg, 2020]. Мы считаем, что такая поддержка должна быть частью мероприятий, осуществляемых уже на этапе восстановления.

Более того, поскольку учителя находятся вдали от своих рабочих мест и больше не видят своих учеников, кроме как виртуально, кризис сильно изменил практику преподавания и планирования. Дистанционное образование создает особые проблемы для значительного числа

учителей, которые не умеют пользоваться технологиями или не имеют соответствующей подготовки [Loescher, 2020].

Исследования образования в чрезвычайных ситуациях [Burde D., et al., 2015] приводят к определению трех основных вопросов во время закрытия школ, связанных с пандемией [Arvisais, Deslandes Martineau, Charland, 2020]: доступ к образованию и технологиям, качество образования и поддержка родителей, а также благополучие учащихся. Эти ориентиры и предлагаемые ими действия должны быть частью этапа чрезвычайной ситуации или ранней реконструкции, поскольку они направлены на минимизацию негативных последствий кризиса. Не все обучающиеся имеют стабильный доступ к высокоскоростному Интернету, огромное количество семей в России зарабатывают мало и не имеют возможности обеспечить своего ребенка-школьника персональным компьютером или ноутбуком.

Во-вторых, преподаватели обязаны были поддерживать родителей детей, обучающихся на дому, выслушивая их проблемы и обеспечивая их необходимыми ресурсами. Учителя должны были определить свои ожидания, которые должны быть адаптированы к конкретной ситуации, и поставить конкретные и реалистичные цели [Arvisais, Deslandes Martineau, Charland, 2020; Müller, 2020], особенно с учетом трудностей, которые иногда возникают у родителей и учеников при интерпретации образовательных программ. Действительно, каждый учитель обязан предоставить четкий план, который должен быть основан на образовательной программе, чтобы ученики могли продолжать дистанционное обучение до возобновления работы школ [Arvisais, Deslandes Martineau, Charland, 2020].

Наконец, учителя должны были определить и удовлетворить конкретные потребности своих учеников, будь то основные базовые потребности или образовательные потребности [Arvisais, Deslandes Martineau, Charland, 2020; EdTech Hub Five things..., 2020]. В науке об образовании широко признано, что связь между учителем и учеником влияет на успех [Valiente et al., 2019], и эта связь обязательно ослабевает в дистанционном образовании; из шести характеристик – шести дистанций – педагогическая дистанция является наиболее трудно регулируемой, и технология не может ее устранить [Jacquinot, 1993].

### **Влияние кризиса на учащихся**

Педагогическая наука широко признает, что длительное отсутствие в школе может иметь значительные последствия для учащихся [Sims, 2020; Charland P. et al., 2020]. Исследования потерь в обучении во время летних каникул показывают, что этот период прерывания обучения особенно негативно сказывается на маленьких детях в то решающее время, когда они учатся читать и считать; аналогичным образом быстрое и важное обучение, которое происходит в течение обычного учебного года, может обернуться значительными потерями во время незапланированного закрытия школы [Charland, 2020].

Последствия длительного закрытия школ особенно значительны для учащихся с особыми потребностями и из неблагополучных семей. Учащиеся с особыми потребностями, в том числе испытывающие трудности в адаптации или обучении, не всегда могут учиться самостоятельно или автономно. Более того, ученики из неблагополучных семей не всегда имеют средства для дистанционного обучения. Например, в Швейцарии, Норвегии и Австрии 95% учащихся имеют дома доступ к компьютеру, однако в России, Турции, Колумбии, Бразилии, Мексике, Таиланде и Перу эта доля составляет 50% и менее. В ряде развивающихся стран доступ к Интернету также очень ограничен или отсутствует для многих семей.

Заккрытие школ оказало серьезное влияние на физическое и психологическое здоровье многих молодых людей, особенно наиболее уязвимых [Forsey, 2017]. Воздействие стрессовых или травмирующих обстоятельств может повлиять на обучение, познание и поведение, а также способствовать эмоциональной и социальной изоляции [Müller, Goldenberg, 2020]. Эти эффекты усиливались из-за отсутствия структуры, рутины и стимуляции, которые обычно обеспечивает школьная среда [UNESCO Chair in Curriculum Development..., 2020]. Эти факторы оказывали еще большее влияние на молодых людей с проблемами психического здоровья.

Физическое здоровье учащихся могло быть поставлено под угрозу, когда школа не могла в значительной степени удовлетворить их потребности в питании и безопасности. Это особенно важно для учащихся из неблагополучных семей, многие из которых полагаются на бесплатные или недорогие услуги школьного питания [Stewart, Watson, Campbell, 2018; Nadeau, Pineda, 2020].

### **Влияние на родителей и их место в учебном плане**

Родителей попросили взять на себя совместную роль во время пандемии, к которой они не всегда готовы. Они должны были сыграть решающую роль в отношении гигиены, мер физического дистанцирования и управления эмоциями, связанными с кризисом. Однако родителям может быть трудно поддерживать обучение своих детей, особенно если их ресурсы и уровень образования ограничены или если у них нет другой альтернативы, кроме как продолжать работать. И наоборот, они могут понести значительные экономические потери, если им приходится регулярно брать отгулы на работе, чтобы ухаживать за детьми. Чтобы поддержать родителей в этих новых и сложных ролях, учителя должны использовать свое профессиональное суждение и учитывать конкретную ситуацию каждой семьи. Например, школы могли поддерживать обучение дома, предоставляя родителям информацию для семей о навыках, необходимых учащимся по всем предметам в каждом классе, информацию о политике домашней работы и о том, как контролировать и обсуждать школьные задания дома, с целью укрепления партнерства между этими двумя средами – школой, классом и семьей / родителями.

### **Заключение**

Часто говорят, что система образования соизмерима с уровнем развития страны, независимо от того, находится ли она в стране с развивающейся или институциональной экономикой. Однако пандемия SARS-CoV-2 жестоко высветила хрупкость всех систем образования во всем мире.

Кризисы подразумевают опасность, но также и возможности. Сам термин «кризис» предполагает, что есть время для предотвращения катастрофы. Кризисы ассоциируются с открытостью к будущему и необходимостью принятия радикальных решений. Следуя континууму кризисов в образовании, системы образования, как правило, возвращаются на стадию развития, где они вынуждены задаться вопросом о своей стабильности и гибкости, уровне подготовки субъектов образования, способности системы справиться с чрезвычайной ситуацией, а также о необходимости разработки планов действий для возвращения или перехода к стабильной и институционализированной системе, способной справиться с будущими кризисами. Чтобы стать более устойчивыми, системы образования должны извлечь уроки из этого кризиса, отслеживая его влияние на все аспекты учебной программы: учителей, учеников, предмет и среду (включая в последнюю школу и семью на равных).

---

**Библиография**

1. Anderson R.M., Heesterbeek H., Klinkenberg D., Hollingsworth T.D. How will country-based mitigation measures influence the course of the Covid-19 epidemic? // *The Lancet*. 2020. No. 95. P. 931-934.
2. Arvisais O., Deslandes Martineau M., Charland P. A shout-out to teachers: Why their expertise matters in the coronavirus pandemic, and always // *The Conversation*. 2020, May 27.
3. Balfanz R., Byrnes V. The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public schools // *The Education Digest*. 2012. No. 78 (2). P. 4-9.
4. Breault D.A., Marshall J.D. Definitions of curriculum // C. Kridel (ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*. 2010. P. 179-182.
5. Burde D., et al. What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts. London: UK. Department for International Development (DFID), 2015.
6. Charland P. et al. Covid-19: Why we should reopen schools now // *The Conversation*. 2020. April 28.
7. Charland P. et al. Curriculum response to the crisis // *Prospects*. 2021.
8. Connelly F.M., Xu S. The landscape of curriculum and instruction: Diversity and continuity // F.M. Connelly, M.F. He, J. Phillion (eds.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Beverly Hills, CA: SAGE, 2008. P. 514-533.
9. Durand M.-J. State of the question of curriculum, towards building a conceptual map of the field. PhD thesis. Université du Québec à Montréal, 1996.
10. EdTech Hub Five things to think about for out-of-school learning during the coronavirus (Covid-19) outbreak // *EdTech Hub*. 2020.
11. Figley C.R. (ed.) *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York, NY: Brunner/Mazel, 1995.
12. Forsey A. *Hungry holidays: A report on hunger amongst children during school holidays*. 2017.
13. Guterres A. *We are all in this together: Human rights and Covid-19 response and recovery*. New York, NY: UN, 2020.
14. Jacquinet G. Managing distance and suppressing absence? Challenges of remote learning // *Revue française de pédagogie*. 1993. No. 102 (1). P. 55-67.
15. Jonnaert P. *Indicators for a global evaluation of a curriculum*. Geneva: UNESCO IBE, 2015.
16. Joseph P.B. *Cultures of curriculum*. London: Routledge, 2011.
17. Loescher S. From risk averse to risk immersed: Leading schools through a paradigm-shattering event. *Silver Lining for Learning – Conversations about the Future of Education*. 2020.
18. Lollia M., Issaieva E. Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer // Journal International de Recherche En Éducation et Formation*. 2020. No. 1. P. 181-192.
19. Müller L.-M., Goldenberg G. *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students*. London: Chartered College of Teaching, 2020.
20. Nadeau J.-F., Pineda A. Baisse des signalements à la DPJ: Une illusion? // *Le Devoir*. 2020.
21. Peterson J., Pearce P.F., Ferguson L.A., Langford C.A. Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process // *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*. 2017. No. 29 (1). P. 12-16.
22. Pfefferbaum B. et al. Teachers' psychological reactions 7 weeks after the 1995 Oklahoma City bombing // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2004. No. 74(3). P. 263-271.
23. Reuter Y. et al. *Dictionnaire of the fundamentals of didactics*. Bruxelles: De Boeck, 2007.
24. Schiro M. *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Beverly Hills, CA: SAGE, 2012.
25. Schwab J.J. The practical 3: Translation into curriculum // *The School Review*. 1973. No. 81(4). P. 501-522.
26. Shaluf I.M., Ahmadun F., Mat Said A. A review of disaster and crisis. *Disaster Prevention and Management // An International Journal*. 2003. No. 12 (1). P. 24-32.
27. Sims S. *School absences and pupil achievement*. London: Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education, 2020.
28. Stewart H., Watson N., Campbell M. The cost of school holidays for children from low income families // *Childhood*. 2018. No. 25 (4). P. 516-529.
29. UCCD [UNESCO Chair in Curriculum Development]. *UNESCO Chair in Curriculum Development – Context*. Montreal: Université du Québec à Montréal, 2020.
30. Valiente C. et al. Early elementary student-teacher relationship trajectories predict girls' math and boys' reading achievement // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. No. 49. P. 109-121.
31. WHO [World Health Organization] *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: WHO, 2010.

---

## The response of educational institutions to the crisis in the context of the COVID-19 pandemic

**Mikhail D. Gruzkov**

Postgraduate,  
Kazan National Research Technological University,  
420015, 68 Karla Marksa st., Kazan', Russian Federation;  
e-mail: gruzkovmisha@gmail.com

**El'mira R. Khairullina**

Doctor of Pedagogy, Professor,  
Kazan National Research Technological University,  
420015, 68 Karla Marksa st., Kazan', Russian Federation;  
e-mail: elm.khair@list.ru

### Abstract

Education is in the crisis related to the SARS-CoV-2 pandemic, which is likely to follow a continuous cycle of distinct phases: emergency, recovery, reconstruction, development and institutionalization. This article analyzes the response of curricula to an unpredictable, chaotic and repetitive crisis situation. The role of parents, important but often overlooked participants in the formal education system, is highlighted and the stress that the pandemic has placed on them is discussed. In light of the continuum of the educational crisis and the impact of Covid-19 on certain aspects of the curriculum, there is a need to rethink curriculum even in those education systems that considered themselves reliable in their institutionalization. Following a continuum of educational crises, education systems tend to return to a developmental stage, where they are forced to question their stability and flexibility, the level of education of the subjects of education, the ability of the system to cope with an emergency, and the need to develop action plans for returning or transition to a stable and institutionalized system capable of dealing with future crises. To become more resilient, education systems must learn from this crisis, monitoring its impact on all aspects of the curriculum: teachers, students, subject and environment (including family on an equal footing).

### For citation

Gruzkov M.D., Khairullina E.R. (2021) Reaktsiya obrazovatel'nykh uchrezhdenii na krizis v ramkakh pandemii COVID-19 [The response of educational institutions to the crisis in the context of the COVID-19 pandemic]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 11 (1A), pp. 291-299. DOI: 10.34670/AR.2021.60.72.036

### Keywords

Higher education, distance learning technologies, digitalization of education, educational process.



---

## References

1. Anderson R.M., Heesterbeek H., Klinkenberg D., Hollingsworth T.D. (2020) How will country-based mitigation measures influence the course of the Covid-19 epidemic? *The Lancet*, 95, pp. 931-934.
2. Arvisais O., Deslandes Martineau M., Charland P. (2020) A shout-out to teachers: Why their expertise matters in the coronavirus pandemic, and always. *The Conversation.*, May 27.
3. Balfanz R., Byrnes V. (2012) The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's public schools. *The Education Digest*, 78 (2), pp. 4-9.
4. Breault D.A., Marshall J.D. (2010) Definitions of curriculum. In: C. Kridel (ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, pp. 179-182.
5. Burde D., et al. (2015) *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*. London: UK. Department for International Development (DFID)ю
6. Charland P. et al. (2020) Covid-19: Why we should reopen schools now. *The Conversation*. April 28.
7. Charland P. et al. (2021) Curriculum response to the crisis. *Prospects*.
8. Connelly F.M., Xu S. (2008) The landscape of curriculum and instruction: Diversity and continuity. In: F.M. Connelly, M.F. He, J. Phillion (eds.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Beverly Hills, CA: SAGE, pp. 514-533.
9. Durand M.-J. (1996) State of the question of curriculum, towards building a conceptual map of the field. PhD thesis. Université du Québec à Montréal.
10. EdTech Hub Five things to think about for out-of-school learning during the coronavirus (Covid-19) outbreak (2020)// *EdTech Hub*.
11. Figley C.R. (ed.) (1995) *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York, NY: Brunner/Mazel.
12. Forsey A. (2017) *Hungry holidays: A report on hunger amongst children during school holidays*.
13. Guterres A. (2020) *We are all in this together: Human rights and Covid-19 response and recovery*. New York, NY: UN.
14. Jacquinet G. (1993) Managing distance and suppressing absence? Challenges of remote learning. *Revue française de pédagogie*, 102 (1), pp. 55-67.
15. Jonnaert P. (2015) *Indicators for a global evaluation of a curriculum*. Geneva: UNESCO IBE.
16. Joseph P.B. (2011) *Cultures of curriculum*. London: Routledge.
17. Loescher S. (2020) *From risk averse to risk immersed: Leading schools through a paradigm-shattering event. Silver Lining for Learning – Conversations about the Future of Education*.
18. Lollia M., Issaieva E. (2020) Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. Évaluer. *Journal International de Recherche En Éducation et Formation*, 1, pp. 181-192.
19. Müller L.-M., Goldenberg G. (2020) *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students*. London: Chartered College of Teaching.
20. Nadeau J.-F., Pineda A. (2020). Baisse des signalements à la DPJ: Une illusion? *Le Devoir*.
21. Peterson J., Pearce P.F., Ferguson L.A., Langford C.A. (2017) Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29 (1), pp. 12-16.
22. Pfefferbaum B. et al. (2004) Teachers' psychological reactions 7 weeks after the 1995 Oklahoma City bombing. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), pp. 263-271.
23. Reuter Y. et al. (2007) *Dictionnaire of the fundamentals of didactics*. Bruxelles: De Boeck.
24. Schiro M. (2012) *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Beverly Hills, CA: SAGE.
25. Schwab J.J. (1973) The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81 (4), pp. 501-522.
26. Shaluf I.M., Ahmadun F., Mat Said A. (2003) A review of disaster and crisis. Disaster Prevention and Management. *An International Journal*, 12 (1), pp. 24-32.
27. Sims S. (2020) *School absences and pupil achievement*. London: Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education.
28. Stewart H., Watson N., Campbell M. (2018) The cost of school holidays for children from low income families. *Childhood*, 25 (4), pp. 516-529.
29. UCCD [UNESCO Chair in Curriculum Development]. *UNESCO Chair in Curriculum Development – Context. Montreal: Université du Québec à Montréal*, (2020).
30. Valiente C. et al. (2019) Early elementary student-teacher relationship trajectories predict girls' math and boys' reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, pp. 109-121.
31. WHO [World Health Organization] *Global recommendations on physical activity for health* (2010). Geneva: WHO.