

# Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников

**Виноградов В.Л.**

Елабужский институт, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: [vinogradov.ksu@yandex.ru](mailto:vinogradov.ksu@yandex.ru)

**Шатунова О.В.**

Елабужский институт, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: [olgashat67@mail.ru](mailto:olgashat67@mail.ru)

Результаты исследований личностной и организационной резильентности в образовании, начавшихся сравнительно недавно и существенно обогативших работы в области школьной успешности/неуспешности, закономерно актуализировали целый комплекс вопросов, касающихся сути исследуемого феномена. В их числе наиболее важными с педагогических позиций являются вопросы о наиболее значимых факторах развития у школьников личностной резильентности, ее взаимосвязи с традициями и особенностями самой школы, взаимообусловленности резильентности и академической успешности обучающихся и ряд других. Комплексное исследование обозначенных зависимостей предполагало, что обучающийся, характеризующийся повышенной личностной резильентностью, обладает более высокой учебной мотивацией, активно пользуется помощью окружающих в решении возникающих проблем; склонен к демократическому стилю учебного взаимодействия; посещает какой-либо факультатив, кружок или секцию. Проведенный анализ ответов 722 опрошенных обучающихся 5—9-х классов 8-ми общеобразовательных организаций 2-х муниципальных районов Республики Татарстан показал неожиданные результаты. Обучающиеся, отнесенные к категории резильентных, продемонстрировали различные личностные качества. Среди них оказались как академически успешные ученики, так и «среднячки»; отказывающиеся от помощи окружающих и активно ее принимающие; характеризующиеся учебной самостоятельностью и отказавшиеся от нее в пользу внешнего контроля и т.п. Очерченная разнородность резильентных школьников позволяет предположить различие стилей резильентности, определяет необходимость учитывать эти стили при проведении более глубокого анализа исследуемого феномена. Представленные в статье результаты исследования взаимосвязи личностной резильентности школьников и комплекса внутренне согласованных характеристик образовательного процесса позволяют взглянуть на исследуемый феномен под новым углом зрения. Утверждается необходимость более глубокого анализа зависимости проявлений личностной резильентности как от внешних по отношению к обучающемуся условий, так и от его внутренних, личностных характеристик; связи резильентности с самостоятельностью и эмоциональностью школьников в отношении учебной деятельности.

**Ключевые слова:** школьная неуспешность; академическая успешность; личностная резильентность; образовательная деятельность; образовательные традиции; стиль взаимодействия; результаты образования.

---

**Для цитаты:** Виноградов В.Л., Шатунова О.В. Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 85—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507>

## Multivariate of Factors of Personal Resilience and its Impact on the Academic Performance of Schoolchildren

**Vladislav L. Vinogradov**

Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: [vinogradov.ksu@yandex.ru](mailto:vinogradov.ksu@yandex.ru)

**Olga V. Shatunova**

Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: [olgashat67@mail.ru](mailto:olgashat67@mail.ru)

There recently started researches of the personal and organizational resilience in the sphere of education that significantly enriched studies of the school successes/ failures and consequently actualized the big range of issues related to the subject of studied phenomenon. They included the questions that had key importance from the pedagogical point of view that covered the major factors of students' personal resilience development, its correlation with traditions and peculiarities of the school, interdependence of resilience and academic performance of the students. The overall research of the outlined interdependences assumed that the students characterized by the higher personal resilience possessed higher study motivation and actively utilized support of the society while solving the problems and more inclined to the democratic style of the study cooperation, actively attended optional classes. Response analyses of the 722 questioned students of the 5—9 grades of 8 schools of 2 municipal regions of Republic of Tatarstan gave the unexpected results. The students referred to the resilient category demonstrated different personal characteristics. Among those there were academically successful students and the middle range ones, that ones who refused support of the society and actively accepted that, the ones who normally demonstrate study independence and those who prefer external control. The identified diversity of the resilient students allowed to assume existence of different styles of resilience and defined the necessity to consider those styles when performing deeper analysis of the studied phenomenon. Results of the research of correlation of the personal resilience of the students and the set of internally aligned characteristics of the educational process given in this article allowed to look at the studied phenomenon from a different angle. It became almost imperative to perform deeper analysis of dependence of personal resilience upon the external conditions and also upon the inner personal characteristics of the individual and relation of the resilience with independence and emotionality of the student in regards to the study process.

**Keywords:** school failure; academic success; personal resilience; educational activity; educational traditions; interaction style; educational outcomes.

**For citation:** Vinogradov V.L., Shatunova O.V. Multivariance of Factors of Personal Resilience and its Impact on the Academic Performance of Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 85—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507> (In Russ.).

## Введение

Выступая, помимо прочего, привлекаемым ресурсом повышения результативности школьного образования в целом, решение проблем школьной неуспешности оказалось в центре внимания множества отечественных и зарубежных исследований. В отечественной педагогической науке и практике школьная неуспешность чаще идентифицировалась как школьная неуспеваемость, означая систематическое отставание обучающегося в освоении содержания образования. Последнее, в свою очередь, вызывало множество побочных следствий, таких как снижение учебной мотивации и дисциплинированности, пропуски занятий или отказ посещать школу [6]. Причины этому в российской исследовательской традиции видели главным образом в психофизиологических, психологических и профессиональных особенностях субъектов образования: неуспевающих школьников, учителей и родителей.

В зарубежной психолого-педагогической традиции, напротив, основную причину школьной неуспешности усматривали в социально-экономических факторах. Так, например, очевидной считается связь между академической успешностью учащихся и социально-экономическими характеристиками семей, их социальным благополучием [18].

В контексте обозначенных подходов особое внимание привлекли случаи, выбивающиеся из общей логики и связанные с ситуациями неуспешности психологически стабильных учащихся при изменении контекста образовательной деятельности, и, наоборот, с примерами успешности обучающихся, находящихся в неблагоприятных условиях. Проведение комплексных педагогических

и психолого-педагогических исследований школьной неуспешности, рассматривавших взаимосвязь внешних по отношению к обучающемуся образовательных условий и его внутренних (личностных) состояний, позволило предположить связь школьной неуспешности с личностной резильентностью [6].

Понятие «личностная резильентность» в современной науке пока еще трактуется неоднозначно. Теоретический анализ понятия «резильентность», выполненный О.А. Селивановой, Н.В. Быстровой, И.И. Дереча, Т.С. Мамонтовой, О.В. Панфиловой, позволяет им прийти к выводу, что и отечественные, и зарубежные ученые рассматривают его как жизнеспособность и жизнестойкость одновременно [5]. В частности, А.В. Махнач придерживается мнения, что англоязычный термин «resilience» (гибкость, упругость, эластичность, устойчивость к внешним воздействиям) правильнее применять в русском языке как синоним слову «жизнеспособность», то есть личностная резильентность означает способность быть живым, сохранять свою жизнь, существовать и развиваться, быть приспособленным к жизни [8]. Данное мнение подтверждается и в работе Ф.И. Валиевой, которая утверждает, что резильентность — это способность к быстрой адаптации в непредсказуемых и трудных жизненных ситуациях [1, с. 97]. С. Мадди пишет, что путь к жизнеспособности (в данном контексте — резильентности) — это жизнестойкость, которая увеличивает потенциал жизнеспособности в сложных обстоятельствах [26]. Кроме личностной резильентности в педагогических исследованиях активно обсуждается феномен академической резильентности, означающей способность обучающегося или образовательной организации

демонстрировать высокие академические результаты в сложных условиях [4, с. 36].

Несмотря на свою многочисленность, исследования резильентности до настоящего времени не позволяют однозначно ответить на вопросы о взаимосвязи личностной резильентности обучающихся и их академической успешности, о влиянии на резильентность доминирующего в школе стиля педагогического взаимодействия, ориентации учебно-воспитательного процесса на достижение образовательных результатов или демонстрацию показателей, предоставляемой ученикам академической свободы и ряд других, от ответа на которые зависит возможность эффективного внедрения результатов теоретических исследований в образовательную практику [2; 8].

Совокупность назревших вопросов о различных аспектах резильентности как личностного феномена, имеющего организационно-педагогическую поддержку, делает актуальным проведение комплексного исследования, направленного на выявление наиболее общих и явных зависимостей личностной устойчивости от самых различных характеристик образовательного процесса. Очевидно, исследование такого рода является достаточно масштабным, не может быть проведено одновременно и требует последовательности поисковых исследований, к числу которых относится и настоящее.

По своим целям исследование можно отнести к категории пилотажных. Первый его этап касался первичного поиска зависимостей и проводился по упрощенной программе на основе кластерного анализа взаимосвязей. Вместе с тем исследование включало и более серьезный анализ взаимосвязей (на основе корреляционного анализа), что позволило сделать на его основе более глубокие выводы.

Основные **исследовательские вопросы**:

1) Как личностная резильентность связана с другими особенностями обучающегося и с его академической успешностью?

2) Какие характеристики образовательного процесса влияют на личностную рези-

льентность и академическую успешность обучающегося?

**Методологической** основой количественного и качественного анализа результатов исследования явились:

1) Концепция единства политики и природы [24; 25], ориентировавшая нас на рассмотрение различных ситуаций, связанных с нарушением состояния психологического и социального равновесия школьников, во всем многообразии их внутренней и внешней взаимосвязи и взаимообусловленности. С этих позиций феномен личностной резильентности обучающегося трактуется как характеристика процесса пересборки его отношений с элементами значимого окружения в неравновесной ситуации в целях обеспечения устойчивости.

2) Синергетический подход [21; 22; 23] к анализу процессов развития, утверждающий в качестве их основного условия открытость системы. В соответствии с данным подходом личностная резильентность школьника как характеристика устойчивости его развития должна обеспечиваться активным взаимодействием обучающегося с различными акторами образования в широком его понимании.

3) Деятельностный подход [3; 20] к организации образовательного процесса, акцентирующий внимание на ведущей роли деятельности в формировании личностных качеств школьников.

В совокупности обозначенные подходы охватывают основные проблемные области исследований резильентности и позволяют рассматривать ее с позиций единства учителей, учащихся и образовательной организации в целом как взаимосвязанных и одновременно самостоятельных субъектов единой образовательной деятельности, интегрирующей в себе множество отдельных действий. Это, в свою очередь, дает возможность на основе количественного и качественного анализа результатов исследования определить наиболее значимые факторы развития у школьников личностной резильентности в контексте проблемы их академической успешности/неуспешности.

**Выборку** исследования составил 791 обучающийся 8-ми общеобразовательных организаций 2-х муниципальных районов Республики Татарстан. После выбраковки к дальнейшей обработке были допущены 722 опросных листа, что обеспечивало необходимый уровень статистической достоверности полученных результатов.

В опросе участвовали обучающиеся 5—9-х классов, метод определения выборочной совокупности — случайная выборка. Использование более сложных методов определения выборочной совокупности, учитывающая цели исследования, не требовалось.

**Методы.** Исследование основывалось на специально разработанном опроснике, включавшем в себя модуль оценки личностной резильентности, модуль оценки комплекса характеристик образовательного процесса, потенциально имеющих отношение к личностной резильентности и образовательной успешности обучающихся, модуль оценки лживости ответов и паспортчику.

Модуль определения личностной резильентности был разработан на основе методики «Краткая шкала резильентности» [27]. Проверка модуля на внутреннюю согласованность характеристик, описывающих личностную резильентность, с использованием стандартизированного коэффициента альфа Кронбаха (независимо от остальных модулей) показала результат  $\alpha_{st}=0,927$ . Модуль включал шесть тезисов, предлагаемых к оценке школьникам по 10-балльной шкале. Три из них характеризовали обучающегося как резильентного и три — как нерезильентного, неустойчивого к внешнему воздействию. Для оценки личностной резильентности высчитывался интегральный коэффициент как отношение резильентности к нерезильентности. К кластеру обучающихся, обладающих качеством резильентности, мы отнесли тех опрошенных, для которых обозначенный коэффициент оказался равным трем или более.

Модуль оценки образовательного процесса позволял оценить эмоциональное отношение к учебе, уровень учебной самостоятельности и активности школьников, их

установку на помощь учителей, родителей и друзей в проблемной ситуации, предпочтительный стиль учебного взаимодействия, планы на будущее, а также уровень самооценки в отношении учебных достижений.

Модуль оценки лживости включал взаимоисключающие варианты ответа на вопросы и, наоборот, идентичные по смыслу варианты. В зависимости от полученных ответов делался вывод о степени риска невнимательного заполнения школьником опросного листа и его допуска к последующей обработке.

Дополнительно в ходе исследования использовался метод фокусированного интервью с руководителями образовательных организаций, участвовавших в исследовании. Метод использовался для получения необходимых уточнений, объясняющих выявленные зависимости.

**Обсуждение результатов.** На первом этапе анализа результатов исследования осуществлялась кластеризация респондентов-школьников по признаку «личностная резильентность», сравнивались особенности полученных кластеров. Среди опрошенных оказалось 42,8% резильентных обучающихся. Сопоставление ответов школьников, представляющих кластеры «резильентных» и «нерезильентных», показало следующие результаты (табл. 1).

Резильентные обучающиеся характеризуются более ярким эмоциональным отношением к учебе. Среди них больше тех, кому однозначно «нравится учиться» (33,3% против 14,3%), и значительная доля тех, кому учиться однозначно «не нравится» (16,7% против 3,1%). В их числе менее одного процента таких, кто затруднился бы ответить на вопрос об отношении к учебе, в то время как среди нерезильентных таковых 15,2%.

Резильентные школьники более самостоятельны в решении возникающих проблем. 67,0% из них не склонны ни к кому обращаться за помощью — «это мои проблемы». Соответствующая доля нерезильентных школьников составляет 13,7%.

Аналогичные отличия наблюдаются и в отношении академической самостоятельно-

Таблица 1

**Наиболее значимые отличия резильентных и нерезильентных школьников\***

Наименование переменной	Резильентные (%)	Нерезильентные (%)
Нравится учиться	33,3	14,3
Не нравится учиться	16,7	3,1
Не склонны ни к кому обращаться за помощью	67,0	13,7
Академическая самостоятельность	71,3	29,9
Учитель объясняет, как можно разобраться самостоятельно	17,1	6,1
Учитель старается помочь сразу	7,9	85,7
Родители всегда откликаются на просьбы	31,9	68,3
Незначительная часть просьб принимается родителями	37,7	7,1
Ориентированы на продолжение учебы	68,7	34,9
Ориентированы пойти работать	16,8	14,3
Посещают факультатив, кружок или секцию	50,1	63,9
Считают, что могут учиться лучше	35,4	64,3
Успеваемость	4,17 балла	3,96 балла

*Примечание.* \* — вероятность нулевой гипотезы о случайном характере отличий  $N < 5\%$ .

сти. С высказыванием «Если учитель не будет контролировать учеников, то они ничего не будут делать» не согласились «в целом» 71,3% резильентных школьников против 29,9% нерезильентных. Абсолютно не согласились 2,8% и 6,5% соответственно.

В случае обращения к учителю с просьбой помочь разобраться с учебным материалом варианты помощи для анализируемых групп школьников также отличаются. Резильентным школьникам почти в три раза чаще учитель «Объясняет, как я могу разобраться с материалом самостоятельно» (17,1% против 6,1%). Нерезильентным учитель чаще «Старается помочь сразу, если у него есть время» (85,7%) или даже «Находит время для дополнительного занятия» (7,9%). Среди резильентных доля таких вариантов составляет 49,9% и 1,6% соответственно.

Резильентным школьникам существенно меньше помогают в учебе и родители. Отвечая на соответствующий вопрос, вариант «Родители всегда откликаются на мои просьбы» отметили 31,9% резильентных и 68,3% нерезильентных школьников; вариант «Только незначительная часть моих просьб принимается родителями», наоборот, набрал 37,7% и 7,1% соответственно. К чести

родителей отметим, что вариант «Родители никогда не могут помочь мне» отметили лишь 2,5% опрошенных школьников.

Полученные данные в целом согласуются с результатами исследования С.Г. Косарецкого, Т.А. Мерцаловой, Н.А. Сениной, в котором показано, что родители наименее академически успешных детей чаще отмечают дефицит внимания школы к проблемам детей с трудностями в обучении, а учителя, работающие в школах с большим числом неуспевающих детей, демонстрируют низкий уровень принятия ответственности за образовательную успешность обучающихся [7].

Среди резильентных школьников больше ориентированных на продолжение учебы в высшем учебном заведении (68,7% против 34,9%), что естественно, учитывая их в среднем более высокую успеваемость (4,17 балла против 3,96). Однако и ориентированных «пойти работать» также больше среди резильентных обучающихся (16,8% против 14,3%), что свидетельствует о разнородности группы резильентных. Об этом же свидетельствует и достаточно равномерное распределение резильентных обучающихся по отношению к необходимости в школе группы продленного дня. Хотя больше всего выбо-

ров (31,7%) получил вариант ответа «Сомневаюсь, но почему бы и нет?», все остальные варианты ответа, от ярко положительного до однозначно отрицательного, набрали примерно по 16% с небольшими отклонениями. В группе нерезильентных школьников такого единодушия не наблюдалось.

По отношению к дополнительному образованию более активными оказались нерезильентные обучающиеся. 63,9% из них посещают какой-либо факультатив, кружок или секцию. Среди резильентных этот процент составил чуть более половины — 50,1%.

Также нерезильентные школьники более оптимистичны в отношении своей способности учиться лучше. 64,3% из них отметили, что «могут учиться намного лучше», и 28,6% — что «в принципе, могут учиться лучше, но не намного». Среди резильентных соответствующие доли составили 35,4% и 48,9%.

Статистически незначимыми оказались различия между представителями анализируемых групп по предпочитаемому стилю взаимодействия (автократический, демократический, либеральный) и по учебной ориентированности (формальные показатели или формируемые компетенции).

Обобщение результатов кластерного анализа указывает на наличие статистически достоверных отличий исследуемых групп школьников по рассмотренным признакам и одновременно существенных внутренних отличий. В том числе, несмотря на более высокую в среднем успеваемость резильентных школьников, среди них присутствуют устойчивые троечники, так же как и в кластере нерезильентных обучающихся мы видим вполне успевающих.

Для уточнения особенностей резильентных обучающихся и характеристик образовательного процесса, влияющих на личностную резильентность, был проведен корреляционный анализ результатов. При подготовке исследования, основываясь на множественных публикациях, мы гипотетически предполагали, что обучающийся, характеризующийся повышенной личностной резильентностью: обладает более высокой учебной мотивацией (ему нравится учиться)

и демонстрирует более высокую успеваемость; пользуется помощью родителей, классного руководителя, учителей и товарищей по учебе в решении своих проблем; склонен к демократическому стилю учебного взаимодействия; ориентируется на формирование собственных компетенций, а не на формальные показатели своей эффективности; самостоятелен в учебе и не нуждается в контроле учителя; ориентирован на продолжение обучения в вузе; не нуждается в группе продленного дня; посещает какой-либо факультатив, кружок или секцию; уверен, что ему по силам учиться еще лучше. В итоге складывался привлекательный образ человека, устойчивого к жизненным трудностям, способного активно использовать ресурсы, предоставляемые окружением, чтобы эффективно преодолевать любые препятствия. Однако далеко не все обозначенные предположения подтвердились в ходе корреляционного анализа. На основании выявленных значимых корреляций ( $p < 0,05$ ) сложилась следующая модель личностной резильентности школьников (см. рисунок).

Говоря о наиболее важных характеристиках личностной резильентности, прежде всего следует отметить автономность резильентного обучающегося, что в значительной степени противоречит изначальным предположениям о его ориентированности на помощь ближайшего окружения и способности к ее эффективному использованию. Обозначенная автономность определяется следующими группами объективных и субъективных факторов/особенностей:

1. *Самостоятельность учебная и в решении школьных проблем* — два аспекта общей личностной самостоятельности школьников — пересекающихся, но не тождественных — объективно обуславливается отсутствием или минимальностью значимой помощи в учебе со стороны родителей и проблемами с помощью со стороны учителей.

Резильентные школьники не стремятся ни к кому обращаться за помощью при возникновении каких-либо проблем в школе (не только учебных) — ни к классному руководителю, ни к учителям, ни к родителям/



Рис. Модель личностной резильентности школьников

Таблица 2

**Значимость корреляций между составляющими личностной резильентности**

	<b>P</b>		<b>P*</b>	
Личностная резильентность	0,000	Способность быстро приходить в себя после происшествий в школе	0,006	Способность быстро восстанавливаться после неурядиц
			0,029	Способность справляться с проблемами без переживаний
			0,030	Ориентация на показатели
	0,006	Самостоятельность учебная и в решении школьных проблем	0,001	Отрицание авторитарного стиля взаимодействия
			0,009	Отсутствие ориентированности на образовательный результат
			0,006	Отсутствие обращений к учителям за помощью
			0,022	Отсутствие четких инструкций по выполнению заданий
	0,002	Внутренняя мотивация учебной деятельности	0,000	Отрицание группы продленного дня
			0,000	Отсутствие или минимальная помощь родителей
			0,002	Отказы в помощи со стороны учителей
			0,000	Уверенность в достигнутом максимуме

Примечание. \* — P-значение (2-стороннее).

родственникам, ни даже к своим друзьям — «Я не буду ни к кому обращаться — это мои проблемы».

Так же как и в отношении учебной самостоятельности, самостоятельность в решении школьных проблем коррелирует с уверенностью школьников в достигнутом максимуме собственных образовательных возможностей. Однако в данном случае эта уверенность проявляется на фоне отрицания реальных образовательных результатов в пользу формальных показателей. Объективно данный тип самостоятельности «поддерживается» отсутствием четких инструкций со стороны учителей по выполнению учебных заданий на фоне отсутствия обращений к ним за помощью со стороны самих школьников. Учитывая, что в случае учебной самостоятельности речь шла об «отказах учителей», самостоятельность в решении школьных проблем, коррелирующая с «отсутствием обращений», может считаться крайним выражением общей личностной самостоятельности, свидетельствовать о сформированности установки на «несотрудничество» с учителями. О роли эмоциональной поддержки учащихся и руководства их академическими достижениями пишет в своем исследовании А.С. Фомиченко, которая обосновывает актуальность предположения, согласно которому отношения между учителем и школьниками являются значимым мотивационным фактором, влияющим на академические достижения учащихся [15]. Также она подробно рассматривает эффект влияния ожиданий учителей на успеваемость учащихся.

В целом результаты корреляционного анализа подтверждают предварительные выводы, сделанные на основе кластерного анализа. Нужно признать, что очерченные корреляции свидетельствуют о существенных проблемах в организации образовательного процесса и, как следствие, об актуализировавшейся потребности школьников опираться на свои собственные силы в решении учебных и внеучебных проблем. Последнее же, очевидно, является (при прочих условиях) важным фактором формирования резильентности как способности сохранять личностную устойчивость вопреки обстоятельствам.

Обозначенные корреляции подтверждают, что предоставление ученикам максимально возможной, педагогически оправданной академической свободы (как со стороны учителей, так и со стороны родителей) выступает ключевым фактором формирования у них учебной самостоятельности. К слову, такой подход в полной мере согласуется с требованиями лично-ориентированного образования [17] и ориентирами современных образовательных стандартов.

*2. Внутренняя мотивация учебной деятельности*, проявляющаяся в отрицании учительского контроля как ведущего условия академической активности обучающихся, закономерно отрицает и необходимость группы продленного дня как формы дополнительной помощи в решении учебных проблем. Учитывая, что наличие такой группы способно выступить серьезным механизмом компенсации негативного контекстного влияния, обозначенная корреляция представляется важной. В остальном корреляционный анализ показал те же значимые зависимости, что и в отношении самостоятельности обучающихся: развитию внутренней учебной мотивации школьников может способствовать отсутствие или минимальная помощь учителей и родителей. Также развитой внутренней мотивации сопутствует уверенность обучающихся в том, что они не могут учиться лучше, чем сейчас.

*3. Способность быстро приходить в себя после разных происшествий в школе* является, по данным корреляционного анализа, наиболее значимой составляющей личностной резильентности. Наличие значимых корреляций между обозначенной способностью и способностью быстро восстанавливаться после ссор и неурядиц, а также справляться с проблемами без лишних переживаний указывает на ее системообразующую роль в совокупности индикаторов личностной резильентности. Однако особого внимания заслуживает корреляция данной способности с ориентированностью обучающихся на показатели академической успешности (ЕГЭ, высокие отметки, хорошее портфолио), а не на образовательные результаты (качественное

выполнение учебных заданий, максимально полное освоение учебных тем, их соотносении с собственным опытом).

Поскольку выявленная ориентированность обучающихся противоречила нашему изначальному предположению о предпочтительности для резильентных школьников собственных компетенций, а не формальных показателей своей эффективности, мы провели фокусированное интервью с руководителями соответствующих образовательных организаций с целью определения причин такого положения дел. Интервью дало ожидаемые результаты, подтвердив, что все без исключения руководители используют методику управления по ключевым показателям эффективности. При этом основными KPI выступают результаты ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, победы школьников в конкурсах/олимпиадах различного уровня и некоторые производные показатели, определяющие положение школы в муниципальной системе образования. Соответствующие установки транслируются через учителей обучающимся, что, в свою очередь, определяет более высокую устойчивость тех из них, кто в достаточной степени принимает «правила игры».

Наличие в числе резильентных школьников одновременно академически успешных и академически неуспешных актуализировало вопрос о сопутствующих факторах академической успешности/неуспешности. С целью их выявления мы выделили два соответствующих кластера обучающихся. К числу наименее успешных мы отнесли тех, кто демонстрировал в течение последнего года успеваемость в среднем не выше 3,5 баллов, а к числу наиболее успешных — демонстрирующих успеваемость выше 3,5 баллов. Результаты корреляционного анализа, проведенного внутри кластеров, и их сопоставление показали наличие статистически значимых отличий в обеспечении успешности учебной деятельности среди очерченных групп школьников.

И те, и другие школьники повышают свою академическую результативность, если в процессе обучения «чувствуют, что стали больше знать, чем раньше» и «что не зря

прожили этот день, чего-то добились». Однако у успевающих школьников к интеллектуальной и смысловой мотивации добавляется социальная — «одноклассники, учителя и родители признают мои успехи и больше меня уважают». Материальная («мне покупают хорошие вещи») и психоэмоциональная («меня все хвалят») мотивация в обоих случаях не дают ожидаемого результата в виде устойчивого повышения успеваемости.

Также различаются смыслы образовательной деятельности для неуспешных и успешных школьников. Академическая успеваемость в кластере неуспешных коррелирует исключительно с пониманием, что от того, как я учусь сегодня, в будущем зависит «смогу ли я занять достойное положение в обществе». Для успешных спектр зависимостей намного шире. Статистически значимые корреляции в данном случае показывают взаимосвязь успеваемости с пониманием ее связи, помимо положения в обществе, с «материальным благополучием», возможностью в будущем заниматься «умственным трудом», «сделать в жизни что-то достойное, принести больше пользы людям».

Успеваемость неуспешных коррелирует исключительно с одним видом учебной деятельности на уроках и при выполнении домашнего задания, направленном на запоминание — «читаю, заучиваю тексты и определения». Для успешных школьников корреляции существенно богаче. Помимо ориентированности на получение знаний, эффективность обучения определяется стремлением к пониманию («объясняю, почему это так, а не иначе»), применению («применяю полученные знания для решения новых задач»), анализу («выделяю наиболее важное из того, что узнал; определяю логику взаимосвязи частей и целого») и синтезу («определяю, как связано новое знание с тем, что я уже знаю; готовлю выступления, рефераты»).

Для успешных учеников успеваемость коррелирует с тем, что они «всегда получают оценку всему, что делают». При этом оценка «всегда соответствует учебным достижениям», и школьники «всегда удовлетворены своими учебными результатами». Для не-

успешных учеников обозначенные зависимости не прослеживаются, однако повышение их академических успехов коррелирует с тем, что они «получают индивидуальные задания на уроках и для домашней работы». Общим для всех учеников является зависимость их успешности от того, насколько «задания соответствуют интересам и возможностям».

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что в целом при более высокой успешности резильентных школьников различия среди них по признаку академической успешности/неуспешности обуславливаются их различной степенью включенности в образовательный процесс под действием как внутренних, так и внешних причин. К внутренним причинам успешности резильентных школьников относится более глубокое осознание смыслов образования и его влияния на жизненные перспективы. К внешним — влияние успеваемости на социометрический статус школьника, разнообразие образовательной деятельности и ее целей, соответствие выполняемых учебных заданий индивидуальным особенностям обучающегося и адекватность оценки их выполнения.

Учитывая, что в одной группе резильентных оказались школьники, отличающиеся друг от друга как академической успешностью и отношением к учебе, так и характером взаимодействия с другими субъектами образовательной деятельности, логично предположить, что объединяющая их высокая степень устойчивости к проблемным ситуациям имеет различные основания. Это не только объясняет отсутствие статистически подтверждаемых корреляций, но и указывает на существование разных «индивидуальных стилей» резильентности, представляющих собой более или менее целостную совокупность способов (форм, средств и методов), используемых обучающимися для возврата во временно утерянное равновесное состояние — от стремления максимально соответствовать требованиям учителей до, наоборот, протестных проявлений в их адрес.

Различность индивидуальных стилей резильентности, в свою очередь, позволяет предположить в качестве своего основания

наличие своеобразной «точки равновесия» школьника как комплекса субъективно наиболее значимых ценностей, определяющих оценку обучающимся контекста собственной деятельности и его самооценку в предлагаемых обстоятельствах. Состояние обучающегося, соответствующее обозначенным ценностям, воспринимается им самим как комфортное и мотивирует стремление вернуться в «точку равновесия» в случае нарушения равновесного состояния. Очевидно, по данному признаку обучающиеся существенно отличаются друг от друга. Так, например, для кого-то оценка «удовлетворительно» является вполне комфортной, а для кого-то — критически низкой.

Аналогичным образом индивидуальные различия резильентных обучающихся будут проявляться в отношении того контекста образовательной деятельности, который воспринимается ими как отклонение от нормы. Если, например, грубость со стороны взрослого способна надолго вывести одного ученика из состояния равновесия, то для другого такое к нему отношение может оказаться вполне привычным.

Безусловно, высказанные гипотезы требуют дополнительных исследований для своего научного обоснования. Вместе с тем, будучи основанными на фундаментальных положениях науки об отличии субъективных реакций личности на сопоставимые объективные воздействия и об обусловленности внутренних изменений внешними факторами, предложенные гипотезы имеют право на существование.

## Выводы

1. Личностная резильентность как способность обучающегося быстро приходить в себя после различных происшествий в школе, восстанавливать силы после ссор и неурядиц и справляться с проблемными (учебными и внеучебными) обстоятельствами без лишних переживаний может иметь различные проявления в сходных условиях, что требует дифференцированного подхода к ее анализу и целенаправленному формированию.

2. Резильентные школьники отличаются от нерезильентных целым перечнем особенностей, включая более эмоциональное отношение к учебе, самостоятельность в решении возникающих проблем в жизни и в школе. Они более ориентированы на продолжение учебы, среди них больший процент академически успешных. Нерезильентные более активны в отношении дополнительного образования, более оптимистичны в отношении своей способности учиться лучше. Однако при наличии выраженных отличий исследуемых групп обучающихся было бы преждевременным утверждать их личностную резильентность в качестве основы академической успешности или рассматривать резильентность как некоторое системообразующее качество личности, формирующее вокруг себя пространство однозначно позитивных качеств-спутников.

3. При выраженном сходстве по признаку «резильентность» исследуемые группы обучающихся достаточно разнородны по своим характеристикам, что отражается в скудости корреляционных связей между резильентностью и различными характеристиками школьников. Это может быть объяснено различием «стилей резильентности» обучающихся, обусловленных индивидуальностью их состояния, воспринимаемых как «комфортное», индивидуальным восприятием контекста их деятельности, различием используемых способов возврата к исходному состоянию после вынужденного выхода из него. Вместе с тем результаты корреляционного анализа позволяют утверждать, что

ключевой особенностью резильентного обучающегося является его автономность, определяемая: 1) самостоятельностью в решении учебных и иных школьных проблем как реакцией на отсутствие или недостаточность значимой помощи со стороны родителей и учителей; 2) выраженной внутренней мотивацией учебной деятельности, проявляющейся в отрицании обучающимися учительского контроля как ведущего условия академической активности.

4. Различия академической успешности/неуспешности резильентных школьников обуславливаются их различной включенностью в образовательный процесс под действием внутренних (более глубокое осознание смыслов образования и его влияния на жизненные перспективы), и внешних (влияние успеваемости на социометрический статус школьника, разнообразие образовательной деятельности и ее целей, соответствие выполняемых учебных заданий индивидуальным особенностям обучающегося и адекватность оценки их выполнения) факторов.

5. На формирование у обучающихся личностной резильентности наибольшее влияние оказывают периодически актуализирующаяся у них необходимость самостоятельно решать возникающие перед ними проблемы, а также многообразие стилей образовательного взаимодействия, предлагаемых учителями и вынуждающих школьников постоянно приспосабливаться к изменяющимся условиям. При этом характер резильентности определяется образовательными традициями, доминирующими в школе, и ее целевыми ориентирами.

### Литература

1. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2016. № 4. С. 97—100.  
2. Гайфуллина Н.Г., Талышева И.А. Психологический климат общеобразовательной школы как условие формирования резильентности обучающихся // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск: Зетра, 2022. С. 124—127.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНФО, 1996. 554 с.  
4. Звягинцев Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 33—61.  
5. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / О.А. Селиванова, Н.В. Быстрова, И.И. Дереча, Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 19.01.2023).

6. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101
7. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
8. Лядкова Г.М., Шагивалеева Г.Р. Конфликтологическая компетентность учителя как фактор академической успешности учащихся // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: Материалы I Международной научно-практической конференции. Казань: КФУ, 2022. С. 110—116.
9. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84—98.
10. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2011. № 4. С. 148—177. DOI:10.17323/1814-9545-2011-4-148-177
11. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий, Р.С. Звягинцев, А.М. Михайлова, Т.А. Чиркина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 2. С. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
12. Русакова А.В. Потенциал развития автономии учащихся в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 28—38. DOI:10.17759/pse.2022270303
13. Рьльская Е.А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 3. С. 9—38.
14. Рьльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 57—58.
15. Фомиченко А.С. Взаимоотношения в системе «учитель-ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 39—47. DOI:10.17759/pse.2017220505
16. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова, Л.А. Белова // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 140—154.
17. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
18. Bourdieu P. The forms of capital // In: Richardson, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood, 1989. P. 241—258.
19. Eachus P. Community Resilience: Is it greater than the sum of the parts of individual resilience? // 4th International Conference on Building Resilience, Building Resilience 2014, 8-10 September 2014, Salford Quays, United Kingdom. Procedia Economics and Finance. 18 (2014). P. 345—351. DOI:10.1016/S2212-5671(14)00949-6
20. Dewey J. Experience and Education. New York: Touchstone (Simon & Schuster), 2007. URL: [https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt) (Accessed 12.02.2023).
21. Fuller R.B. R. Buckminster Fuller on education. University of Massachusetts Press, 1979. 192 p.
22. Fuller R.B. Synergetics. Explorations in the Geometry of Thinking by R. Buckminster Fuller in collaboration with E.J. Applewhite. First Published by Macmillan Publishing Co. Inc. 1975, 1979. Available at: <http://www.triviumeducation.com/texts/SYNERGETICS-BuckminsterFuller.pdf> (Accessed 16.01.2023).
23. Haken H. Synergetik. New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1978. 355 p.
24. Latour B. Politics of nature: how to bring the sciences into democracy. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2004. 307 p.
25. Latour B. Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory. Oxford New York: Oxford University Press, 2005. 325 p.
26. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience // American Psychologist. 2005. Vol. 60(3). P. 261—262. DOI:10.1037/0003-066x.60.3.261
27. Smith B.W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back // International journal of behavioral medicine. 2008. Vol. 15(3). P. 194—200. DOI:10.1080/10705500802222972

## References

1. Valieva F.I. Individual'no-lichnostnye predposylki rezil'entnogo povedeniya [Individual and personal prerequisites of resiliency behavior]. *Vestnik Severo-*

*Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Khetagurova. Obshchestvennye nauki = Bulletin of the K.L. Khetagurov North Ossetian State University. Social sciences*, 2016, no. 4, pp. 97—100. (In Russ.).

2. Gaifullina N.G., Talysheva I.A. Psikhologicheskii klimat obsheobrazovatel'noi shkoly kak uslovie formirovaniya rezil'entnosti uchayushchikhsya [The psychological climate of a secondary school as a condition for the formation of the formation of resilience of students]. *Kategoriya "sotsial'nogo" v sovremennoi pedagogike i psikhologii: Materialy 10-i vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s distantsionnym i mezhdunarodnym uchastiem* [The category of "social" in modern pedagogy and psychology: Materials of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference with remote and international participation]. *Ul'yanovsk: Zebra*, 2022, pp. 124—127. (In Russ.).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INFO, 1996. 554 p. (In Russ.).
4. Zvyagintsev R.S. Lichnostnye kharakteristiki uchashchikhsya rezil'entnykh i neblagopoluchnykh shkol: raznye deti ili raznye shkoly [Personality characteristics of students of the formation of resilience and disadvantaged schools: different children or different schools]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 33—61. (In Russ.).
5. Selivanova O.A., Bystrova N.V., Derecha I.I., Mamontova T.S., Panfilova O.V. Izuchenie fenomena rezil'entnosti: problemy i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Studying the phenomenon of resilience: problems and prospects]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = The world of science. Pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 8, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy> (Accessed 19.01.2023). (In Russ.).
6. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspevaemosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Foreign experience in preventing and overcoming school failure in children raised in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.17759/jmp.2019080101 (In Russ.).
7. Kosaretskii S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noi neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossiiskikh shkol [Overcoming school failure: opportunities and deficits of Russian schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605 (In Russ.).
8. L'dokova G.M., Shagivaleeva G.R. Konfliktologicheskaya kompetentnost' uchitelya kak faktor akademicheskoi uspeshnosti uchashchikhsya [Conflictological competence of a teacher as a factor of academic success of students]. Rossiiskie i zarubezhnye praktiki povysheniya rezil'entnosti obrazovatel'nykh organizatsii: Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Russian and foreign practices of increasing the resilience of educational organizations: Materials of the I International Scientific and Practical Conference]. Kazan': KFU, 2022, pp. 110—116. (In Russ.).
9. Makhnach A.V. Zhiznesposobnost' kak mezhdistsiplinarnoe ponyatie [Viability as an interdisciplinary concept]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2012. Vol. 33, no. 6, pp. 84—98. (In Russ.).
10. Pinskaya M.A., Kosaretskii S.G., Frumin I.D. Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2011, no. 4, pp. 148—177. DOI:10.17323/1814-9545-2011-4-148-177 (In Russ.).
11. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Kosaretskii S.G., Zvyagintsev R.S., Mikhailova A.M., Chirkina T.A. Poverkh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly [Over the Barriers: Exploring resilient schools]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2018, no. 2, pp. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227 (In Russ.).
12. Rusakova A.V. Potentsial razvitiya avtonomii uchashchikhsya v srednei shkole [The potential for developing students' autonomy in secondary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 28—38. DOI:10.17759/pse.2022270303 (In Russ.).
13. Ryl'skaya E.A. K voprosu o psikhologicheskoi zhiznesposobnosti cheloveka: kontseptual'naya model' i empiricheskii opyt [On the question of psychological viability of a person: a conceptual model and empirical experience]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 9—38. (In Russ.).
14. Ryl'skaya E.A. Nauchnye podkhody k issledovaniyu zhiznesposobnosti cheloveka v zarubezhnoi psikhologii [Scientific approaches to the study of human viability in foreign psychology]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 2014, no. 8, pp. 57—58. (In Russ.).
15. Fomichenko A.S. Vzaimootnosheniya v sisteme «uchitel'-uchenik» kak uslovie uspeshnosti uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [Relationships in the "teacher-student" system as a condition for the success of students' educational activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 39—47. DOI:10.17759/pse.2017220505 (In Russ.).
16. Baronenko E.A., Bystrai E.B., Raisvikh Yu.A., Shtykova T.V., Belova L.A. Formirovaniye pedagogicheskoi rezil'entnosti budushchikh uchitelei v

- современных условиях [Formation of pedagogical resistance of future teachers in modern conditions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of science and education*, 2021, no. 3(51), pp. 140—154. (In Russ.).
17. Khutorskoi A.V. *Sovremennaya didaktika: Ucheb. Posobie* [Modern Didactics: Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola, 2007. 639 p. (In Russ.).
18. Bourdieu P. The forms of capital. In: Richardson, J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 1989, pp. 241—258.
19. Eachus P. Community Resilience: Is it greater than the sum of the parts of individual resilience? 4th International Conference on Building Resilience, Building Resilience 2014, 8-10 September 2014, Salford Quays, United Kingdom. *Procedia Economics and Finance*, 2014. Vol. 18, pp. 345—351. DOI:10.1016/S2212-5671(14)00949-6
20. Dewey J. *Experience and Education*. New York: Touchstone (Simon & Schuster) (first published 1938), 2007. Available at: [https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt) (Accessed 12.02.2023).
21. Fuller R.B. *R. Buckminster Fuller on education*. University of Massachusetts Press, 1979. 192 p.
22. Fuller R.B. *Synergetics. Explorations in the Geometry of Thinking* by R. Buckminster Fuller in collaboration with E.J. Applewhite. *First Published by Macmillan Publishing Co. Inc.* 1975, 1979. Available at: <http://www.triviumeducation.com/texts/SYNERGETICS-BuckminsterFuller.pdf> (Accessed 16.01.2023).
23. Haken H. *Synergetik*. New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1978. 355 p.
24. Latour B. *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2004. 307 p.
25. Latour B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford New York: Oxford University Press, 2005. 325 p.
26. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 2005. Vol. 60, no. 3, pp. 261—262. DOI:10.1037/0003-066x.60.36.261
27. Smith B.W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 2008. Vol. 15(3), pp. 194—200. DOI:10.1080/10705500802222972

### Информация об авторах

*Виноградов Владислав Львович*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: [vinogradov.ksu@yandex.ru](mailto:vinogradov.ksu@yandex.ru)

*Шатунова Ольга Васильевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: [olgashat67@mail.ru](mailto:olgashat67@mail.ru)

### Information about the authors

*Vladislav L. Vinogradov*, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: [vinogradov.ksu@yandex.ru](mailto:vinogradov.ksu@yandex.ru)

*Olga V. Shatunova*, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: [olgashat67@mail.ru](mailto:olgashat67@mail.ru)

Получена 25.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 25.07.2023

Accepted 30.11.2023