Л. Б. Райхельгауз <https://orcid.org/0000-0001-9797-794X>

Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность»

Для цитирования: Райхельгауз Л. Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 32-40. DOI 10.20323/1813-145X-2020-3-114-32-40

Статья посвящена дефинитивному анализу нового для педагогических исследований понятия «академическая резильентность». Данное понятие анализируется с позиций трех научных подходов: психологического, социально-педагогического и дидактического. Автор доказывает, что применение дидактического подхода способно сгладить имеющиеся дефинитивные противоречия и дифференцировать понятие резильентности от конструкций, отражающих сопротивление социальным и экономическим факторам образовательного неравенства, и от частично синонимичного понятия устойчивости образовательных результатов. В статье приводится и обосновывается понимание академической резильентности как способности обучающихся успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы, типичные для обычного хода учебной деятельности. Определяя академическую резильентность с позиций дидактики и выявляя ее существенные признаки, автор формирует теоретическую базу для разработки механизмов ее формирования и дидактических решений, направленных на повышение способности обучающихся справляться с неизбежными успехами и неудачами в учебной деятельности. Постулируемая автором трактовка академической резильентности существенно отличается от ее понимания в социально-педагогическом контексте, утвердившемся в исследованиях организации экономического сотрудничества и развития в Европе. Дидактический подход к пониманию резильентности позволяет реплицировать данную дефиницию по отношению к наиболее массовой категории учеников, не только не имеющих выдающихся академических достижений, но и отличающихся существенными затруднениями в учебной деятельности. Новизна и научная значимость авторской трактовки понятия «академическая резильентность», приведенной в данной статье, отражает нормативную, повседневную резильентность и имеет отношение ко многим, кто должен преодолевать повседневные затруднения в учебной деятельности, в отличие от острых или хронических неудач. Доказывается что дидактически-ориентированная концепция академической резильентности согласуется с последними достижениями позитивной психологии, постулатами экономики знаний и положениями концепции развития человеческого капитала. Данная статья продолжает начатую ранее на страницах журнала «Ярославский педагогический вестник» и в рамках деятельности межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» дискуссию по вопросам методологии и практики в области дидактики педагогического образования и высшего образования в целом.

Ключевые слова: академическая резильентность, образовательный результат, дидактика, дидактическое решение.

L. B. Raikhelgauz

A definitive analysis of the concept «academic resilience»

The article is devoted to the definitive analysis of the new concept «academic resilience» for pedagogical research. This concept is analyzed from the positions of three scientific approaches: psychological, socio-pedagogical and didactic. The author proves that the application of the didactic approach can smooth out the existing definitional contradictions, and differentiate the concept of resilience from constructions reflecting resistance to social and economic factors of educational inequality and from the partially synonymous concept of stability of educational results. The article provides and substantiates the understanding of academic resilience as the ability of students to cope with educational tasks successfully, despite the failures and problems typical for the normal course of educational activities. Defining academic resistance from the standpoint of didactics and identifying its essential features, the author forms a theoretical basis for the development of mechanisms for its formation and didactic solutions aimed at improving the ability of students to cope with the inevitable successes and failures in educational activities. The author's interpretation of academic resilience differs significantly from its understanding in the socio-pedagogical context established in the research of the organization for economic cooperation and development in Europe. The didactic approach to understanding resilience allows us to replicate this definition in relation to the most popular category of students who do not have outstanding academic achievements, but also differ in significant difficulties in educational activities. The novelty and scientific

significance of the author's interpretation of the concept «academic resilience», given in this article, reflects the normative, everyday resistance, and is relevant to many people who must overcome everyday difficulties in educational activities, as opposed to acute or chronic failures. It is proved that the didactically oriented concept of academic resilience is consistent with the latest achievements of positive psychology, the postulates of the knowledge economy and the provisions of the concept of human capital development. This article continues the discussion on methodology and practice in the field of didactics of pedagogical education and higher education in general, which was started earlier on the pages of Yaroslavl Pedagogical Bulletin and within the framework of the interuniversity research center «New didactics».

Keywords: academic resilience, educational result, didactics, didactic solution..

Новые вызовы системе образования ставят перед педагогической наукой вопросы о поиске направлений диверсификации существующих образовательных практик. В последнее время большое количество исследований посвящено изменению понимания сути и содержания образовательных результатов. Уход от знаниево-ориентированной парадигмы порождает множество дискуссий о соотношении и иерархии предметных, метапредметных и личностных результатов образования и выявление и описание новых образовательных результатов, соответствующих современным требованиям социального заказа системе образования. Одним из таких новых образовательных результатов, на наш взгляд, может стать академическая резильентность. Инновационность данного понятия и его дефинитивная неопределенность требуют анализа существующего пространства его определения и применения в сфере образования.

Понятие «резильентность» произошло от английского «resilience», означающего «пластичность», «упругость». В общепринятом на данный момент употреблении оно отражает жизнеспособность субъекта в условиях возникающих затруднений, готовность преодолевать препятствия, способность противостоять препятствиям на пути достижения цели. На сегодняшний день данное понятие широко используется в психологических исследованиях, где понимается как «способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь сильнее» [Валиева, 2016, с. 97]. При этом, как отмечает Е. Г. Шубникова, резильентность на личностном уровне подразумевает «не просто достижение успеха, а его достижение социально одобряемым путем, успеха, который согласуется с общепринятыми моральными нормами» [Шубникова, 2013, с. 16].

Согласно G. Bonanno, резильентность является проявлением способности индивида поддерживать когнитивное, личностное и социальное равновесие, нормотипичную организацию деятельности даже при неблагоприятных условиях ее осуществления [Bonanno, 2002, с. 1160]. При этом,

в отличие от устойчивости, резильентность – понятие динамическое, свидетельствующее о временной смене нормативных копингов поведения на стрессогенные поведенческие механизмы при дальнейшем постепенном возвращении к до-стрессовому уровню. Тем самым резильентность, помимо устойчивости к неблагоприятным обстоятельствам, отражает способность человека к генерированию и поддержанию адаптивных поведенческих стратегий и способности восстанавливать нормативность после стрессового влияния.

Среди других определений, используемых в современной психологии, можно выделить следующие: «гибкая реакция относительно имеющихся ситуационных требований в стрессовых условиях» [Block, 1980, с. 78], «ресурсная адаптация к изменяющимся обстоятельствам и непредвиденным условиям среды» [Bonanno, 2013, с. 92], «процесс, фокусирующийся на нормальном развитии и личностном росте» [Miller, 2003, с. 239], «социально обусловленное качество, формирующееся в процессе социализации личности и обеспечивающее мобилизацию и развитие собственных личных ресурсов» [Попова, 2015, с. 70].

Резюмируя определения резильентности в рамках психологического подхода, отметим, что общим тезисом для всех проанализированных дефиниций является то, что резильентность понимается шире, чем схожие понятия «справиться с трудной ситуацией», «преодолеть преграды», «найти выход», которые подразумевают совершение однократных действий по решению какой-либо проблемы, без намерений выстроить не ситуативно продолжительные стратегии. Резильентность подразумевает не просто преодоление человеком однократных затруднений с последующим возвратом к устойчивому состоянию, а целенаправленное движение вперед через преодоление трудностей к новым эффективным поведенческим стратегиям.

Таким образом, психологические исследования резильентности имеют отношение к изучению проблем образования, но акцентированы на рассмотрение обучения с позиций психического здоровья и благополучия молодого человека, а не его

академического развития. Последнему аспекту посвящены педагогические исследования резильентности.

Интерес к проблеме резильентности в педагогике возник на волне изучения образовательного неравенства в середине прошлого века. Общие идеи данного феномена были впервые сформулированы в 1966 г. американским социологом J. Coleman [Coleman, 1966]. В его докладе было продемонстрировано, что академические достижения школьников связаны с социально-экономическим статусом семьи, который, как утверждает автор, значимо положительно коррелирует с академической успешностью воспитывающихся в ней детей. Самый оспариваемый вывод данного доклада касался того факта, что отличия в достижениях разных этнических групп и социальных слоев больше связаны с семейным происхождением (с культурными и социальными ресурсами семьи), чем с условиями школьного обучения или даже финансирования (с учетом разноразовного финансирования школьных округов). До доклада равные образовательные возможности понимались как равные стартовые возможности учеников для обучения. Coleman и его коллеги переопределили образовательное равенство, сосредоточившись на результатах: равенство образовательных возможностей трактуется ими как равенство образовательных результатов с учетом одинакового индивидуального вклада.

В мониторинговых исследованиях образования термин «резильентность» используется с 2009 г. Его внедрение в научно-педагогический оборот связано с международными сравнительными исследованиями качества образования. В частности, в исследовании PISA данный термин употребляется по отношению к школьникам из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами, достигающим наиболее высоких результатов в тестах [Agasisti, 2018]. Феномен резильентности исследуется также применительно к педагогам и администрации школ, находящихся в сложных социальных контекстах [Steward, 2014].

В трактовке международных мониторинговых исследований качества образования академическая резильентность – это характеристика, определяющая способность учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом, оказывающим негативное влияние на образовательные достижения, показывать высокие академические результаты. При этом речь идет об индивидуальной академической резильентности – способности

конкретного обучающегося преодолевать возникающие лично у него трудности в обучении. Таким образом, в рамках международных мониторинговых исследований академическая резильентность рассматривается с позиций социально-педагогического подхода – как фактор устранения образовательного неравенства.

Сегодня исследования резильентности ведутся в рамках определения направлений образовательной политики и поиска новых стратегий управления образовательными организациями. Так, научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» в 2007 г. представил результаты исследования связи семейных ресурсов и выбираемых детьми и родителями образовательных стратегий. В результате данного исследования показано, что большинство семей готовы нести существенные для них материальные затраты для обеспечения детям возможности получения высшего образования, таких семей, по данным исследования более половины (56 %). Также показано, что доходы семей студентов вузов в 1,5 раза превосходят доходы семей, чьи дети выбирают обучение в образовательных организациях среднего профессионального образования. Также выявлено, что родители, имеющие высшее образование, тратят почти в два раза больше средств на подготовку детей к школе, чем родители, высшего образования не имеющие. Такие же закономерности выявлены и по отношению к тратам на дополнительные занятия: к ним готовы 13 % родителей, не имеющих высшего образования, и 28 % родителей с высшим образованием. При анализе семейной ситуации учеников начального звена авторами выявлено: чем выше культурно-образовательный уровень родителей, тем чаще дети учатся в более престижных образовательных организациях (гимназиях, лицеях, профильных учреждениях), в которых, в свою очередь, заметно выше, чем в обычных школах, доля высокоуспевающих учеников [Петренко, 2007, с. 248].

Это и подобные западные исследования социально-экономических и образовательно-культурных характеристик семей при оценке академической успешности воспитывающихся в них детей позволили трактовать резильентность как способность обучающихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на неравные стартовые возможности доступности платных образовательных услуг и доступа в статусные образовательные организации.

В международном мониторинговом исследовании PISA представлены различия в доле резиль-

ентных учащихся по странам [Agasisti, 2018]. В среднем по странам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) 11 % школьников отнесены к группе с низким социально-экономическим статусом и показывают результаты, соответствующие верхнему квартилю по естественным наукам (и определяются как «nationally resilient»), 25 % демонстрируют в исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности результаты 3-го уровня и выше (core-skills resilient), а еще 26 % чувствуют удовлетворенность жизнью и социальную интеграцию в школьное сообщество (socially and emotionally resilient) [Исаев, 2019, с. 9]. Социально и эмоционально резильентные ученики действительно склонны демонстрировать более высокие академические результаты. Академическая резильентность, в свою очередь, способствует развитию их социальной и эмоциональной устойчивости. Таким образом, формируется цикл позитивного взаимоусиления.

В исследованиях ВШЭ академическая резильентность поднимается с индивидуального уровня на системный и рассматривается по отношению к локальным образовательным системам, представленным на уровне отдельных образовательных организаций. Уровень академической резильентности определяется при этом как доля образовательных организаций с низким СЭС, показывающих высокие образовательные достижения. Оценка осуществляется по модели констатации академической резильентности на индивидуальном уровне, но в качестве единицы анализа рассматриваются не отдельные обучающиеся, а школа в целом. Резильентными в этом случае называются школы, которые, работая в сложных социальных контекстах, способны добиваться высоких образовательных результатов. Исследователи утверждают, что феномен резильентности на уровне школы целесообразно рассматривать в поле исследований эффективности обучения (educational effectiveness research) и школьной эффективности (school effectiveness research). При этом выделяется набор школьных характеристик, положительно связанных с учебными достижениями обучающихся: безопасная образовательная среда, позитивные ожидания учеников в отношении школы, вовлеченность обучающихся в разнообразные академические активности и их лояльность школе в целом [Пинская, 2018, с. 217].

В то же время говорить о результатах образования только с позиций социального неравенства не представляется объективным. Исследования,

проведенные А. В. Капуза с соавторами, показали, что группа российских школьников, традиционно показывающих высокие результаты в исследованиях TIMSS и PISA, достигли своего академического успеха при существующих традиционных практиках отечественной системы образования. Авторы делают вывод: «...такая стагнация в обоих тестах, но особенно в PISA, показывает, что потенциала для дальнейшего роста у существующей системы нет, а условия для его появления создаются очень медленно» [Капуза, 2017, с. 34]. Кроме того, рассуждения об образовательном неравенстве затрагивают, как правило, две полярные группы учеников – академически успешных и с низкими стартовыми возможностями.

Но в самом тяжелом положении в школах обычно оказываются те, кто учится «нормально». В педагогике даже нет устоявшегося научного термина для данной категории обучающихся. Как назвать этот мейнстрим? В последнее время в литературе используется термин, заимствованный из дефектологии, «нормотипичные» дети. На наш взгляд он никак не отражает задачи обучения «средних» учеников и имеет негативную коннотацию. Вместе с тем это та категория школьников, которая показывает медиану образовательных результатов в любых исследованиях. И сегодня очевидны задачи не только их стабилизации на средних уровнях выполнения заданий, но и повышение доли учеников, успешно выполняющих задания повышенного уровня в международных мониторинговых исследованиях. Именно поэтому преобладающие на сегодняшний день социально-педагогический, социально-экономический и управленческий подходы к трактовке резильентности представляются недостаточными. Актуальным представляется рассматривать академическую резильентность и с позиций дидактического подхода.

М. В. Никитин рассматривает академическую резильентность обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования как результат проектирования сетевой многоуровневой образовательной среды, в которой решение профессиональных задач всеми ее субъектами предполагает развитие практик обучения сообща и взаимообучения, в том числе концентрацию всех образовательных ресурсов для ускорения процессов формирования компетенций. Академическая резильентность, по мнению автора, «является образовательной основой для персонализации и монетизации горизонтального социально-профессионального лифта при реализации

профессиональной карьеры» [Никитин, 2019, с. 18].

В своих исследованиях мы предлагаем использовать данный термин еще более широко, распространяя его с индивидуально-личностного и системного уровня на уровень управления образовательным результатом [Райхельгауз, 2019, с. 10].

Значительная часть эмпирических исследований в сфере образования акцентируется на анализе причин и условий академической успеваемости обучающихся. Школьные отметки при этом рассматриваются как результат пролонгированного процесса обучения и академических усилий обучающихся с учетом уровня их интеллектуальных способностей и учебной мотивации. Следовательно, школьная успеваемость может рассматриваться как показатель когнитивных и личностных ресурсов учеников и их трудоспособности. Данные выводы требуют уточнения понятия «результат образования».

В научно-педагогических источниках существуют различные трактовки образовательного результата: как совокупности знаний, умений и навыков, как набора компетенций, как качества личности, как системной характеристики личности в целом. В самом общем виде под образовательным результатом понимаются «ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, раскрывающие, что должен будет в состоянии делать обучающийся/выпускник по завершении всей или части образовательной программы» [Хайбулаев, 2016, с. 210].

Следует согласиться с выводами Л. С. Илюшина, который утверждает: «...образовательный результат есть величина объективная, фиксируемая в критериях завершенности (незавершенности) работы; правильности (неправильности) ответа, суждения, действия; соответствия (несоответствия) продуктов деятельности заданным стандартам» (Илюшин Л. С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук).

По мнению В. В. Юдина, образовательный результат может быть определен с позиций социального опыта личности, при этом структуризация данного опыта происходит посредством включения в деятельность ряда учебных элементов: знаний о мире и способах деятельности в нем; понимания и применения способов деятельности (материализованной и мыслительной);

опыта эмоционально-ценностного регулирования собственной учебной деятельности [Юдин, 2008, с. 16]. Данное утверждение имеет важное значение для понимания устойчивости образовательного результата, так как усвоение содержания образования прямо пропорционально развитию познавательного опыта.

Обобщая сказанное выше, можно установить, что академическая резильентность, с позиций дидактического подхода, отражает способность обучающихся сохранять устойчивый образовательный результат вне зависимости от изменения условий обучения и вопреки усложнившимся обстоятельствам. В связи с таким пониманием интерес представляют исследования влияния школьной успеваемости на успеваемость студентов в период обучения в вузе.

Многочисленные исследования показывают, что баллы, получаемые выпускниками на Едином государственном экзамене, отражают ряд закономерностей в текущей успеваемости обучающихся в период обучения в школе и в дальнейших показателях их обучения в организация высшего образования. Данный вывод содержится в целом ряде исследований. Так, Т. Е. Хавенсон и А. А. Соловьева выявили корреляцию между средними баллами ЕГЭ и академической успеваемостью выпускников школ в период обучения на первом курсе вуза. На основании полученных результатов авторами сделан вывод о предсказательной способности балла ЕГЭ и валидности данного вида государственной аттестации при отборе абитуриентов [Хавенсон, 2014, с. 181]. В исследовании Л. В. Щеголевой и Т. Г. Суровцовой также выявлена положительная взаимосвязь между результатами ЕГЭ и учебными успехами первокурсников [Щеголева, 2015, с. 78]. О. В. Польшин показал возможность прогнозирования успеваемости студентов по результатам ЕГЭ [Польшин, 2011, с. 56–69]. О. О. Замков и А. А. Пересецкий опубликовали данные о наличии значимой положительной связи результатов ЕГЭ и академической успеваемости студента в течение первых трех лет обучения в университете [Замков, 2013, с. 93–114]. Н. А. Чернышева, проведя подобное исследование на базе сельскохозяйственного вуза, установила, что баллы, полученные на ЕГЭ, демонстрируют общий уровень подготовки выпускников, причем рассматриваемые переменные коррелируют на протяжении всех лет обучения в вузе. Данным автором также была установлена значимая связь между баллами ЕГЭ по обязательными учебным предметам (русскому языку и математи-

ке) и успеваемостью во время вузовского обучения [Чернышева, 2017, с. 171-177]. Наши исследования, проведенные в Воронежском государственном университете, устанавливают схожие тенденции у студентов как естественно-научных, так и гуманитарных направлений подготовки.

Вместе с тем названные исследования несколько прямолинейны и не учитывают способы и средства, применяемые обучающимися для достижения образовательных результатов. Так, общеизвестным фактом является то, что многие старшеклассники готовятся к ЕГЭ на дополнительных занятиях с репетитором, вместе с тем исследований взаимосвязи текущей и промежуточной успеваемости школьников с результатами внешней оценки качества образования (ОГЭ, ЕГЭ) не так много. Е. А. Попова и М. В. Шеина в своей статье демонстрируют, что на академическую успешность студентов влияет не только балл ЕГЭ, но и такой личностный результат, как «образовательная позиция». В данном исследовании было выявлено, что вклад в успеваемость студента его школьной образовательной позиции сильнее, чем вклад эквивалентных предметных результатов ЕГЭ. Авторы делают вывод, что игнорирование информации об образовательной позиции обучающихся на протяжении всего периода обучения может приводить к недооценке их академических возможностей [Попова, 2017, с. 157].

Дефиниция «академическая резильентность» в трактовке дидактического подхода способна сгладить выделенные противоречия, поскольку очевидно, что понятия резильентности и устойчивости образовательных результатов частично пересекаются, но не совпадают, будучи различными.

В своем исследовании под академической резильентностью мы понимаем способность обучающихся успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы, типичные для обычного хода учебной деятельности (сжатые сроки, личностные особенности преподавателя, экзаменационное давление, трудные задания). На наш взгляд, академическая резильентность как дидактическое понятие отличается от традиционной конструкции «резильентность», а также конструкций, отражающих сопротивление социальным и экономическим факторам образовательного неравенства. Определяя с позиций дидактики академическую резильентность и выявляя ее существенные признаки, мы надеемся разработать механизмы ее формирования и дать рекомендации педагогам, которые стремятся повысить способность студентов справляться с неизбежными взле-

тами и падениями в повседневной академической жизни и учебной деятельности.

Наша трактовка существенно отличается от понимания академической резильентности в социально-педагогическом контексте, утвердившемся в исследованиях ОЕСД, в рамках которого академическая резильентность понимается как способность детей из семей с неблагополучным бэкграундом, то есть с низкими экономическими, культурными и образовательными ресурсами, показывать достижения высокого уровня. Подобные исследования академической резильентности, как правило, сосредоточены на группах, расположенных в неблагоприятных условиях и ситуациях, и направлены на поиск механизмов взаимодействия слабых социальных контекстов и недостаточной успеваемости, а следовательно, относятся к небольшому числу обучающихся, которые испытывают экстремальные проблемы.

Кроме того, социально-педагогическая концепция академической резильентности ОЕСД не затрагивает самой массовой категории учеников – тех, кто демонстрирует средние образовательные результаты, не имеет выдающихся академических достижений или серьезных предикторов образовательного неравенства, но при этом сталкивается с учебными неудачами, академическими вызовами и давлением педагогов, являющихся частью обычного хода школьной жизни. Наша дефиниция «академическая резильентность» отражает именно нормативную, повседневную резильентность, что имеет отношение ко многим, кто должен преодолевать взлеты и падения повседневной учебной деятельности, в отличие от острых и хронических невзгод. Действительно, дидактически-ориентированная концепция академической резильентности согласуется с последними достижениями позитивной психологии, которые выдвигают гипотезы о сферах охвата позитивных аспектов жизни отдельных лиц для решения жизненных задач.

Позитивная направленность академической резильентности в этом контексте имеет способность не только отражать здоровое конечное состояние, но и является средством для достижения психологического роста и самореализации обучающихся. Акцент на ключевые принципы, лежащие в основе академической резильентности, в нашем случае ориентирован на актуализацию сильных сторон личности обучающегося, а не на школьном укладе и управленческих стратегиях, как в социально-педагогическом подходе.

На наш взгляд, дидактическая концепция ака-

демической резильентности может стать ключевым катализатором повышения качества образовательных результатов, включающим адаптивные внутриличностные факторы, положительную учебную мотивацию и вовлеченность, а также конструктивные интересы и образовательные отношения.

Таким образом, понятие «академическая резильентность» с позиций дидактического подхода позволяет применять данную дефиницию для описания образовательных результатов. Новизна и научная значимость авторской трактовки понятия «академическая резильентность», приведенной в данной статье, отражает нормативную, повседневную резильентность и имеет отношение ко многим, кто должен преодолевать повседневные затруднения в учебной деятельности, в отличие от острых или хронических неудач. Применительно к образовательным результатам понятие «резильентность» означает не столько способность не допустить невыполнение требований образовательного стандарта, сколько способность обучающихся преодолевать трудности достижения образовательных результатов с наименьшими потерями и нарушениями системности и балансов учебной деятельности.

Библиографический список

1. Валиева Ф. И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. № 4. С. 97-101.
2. Замков О. О. ЕГЭ и академические успехи студентов бакалавриата МИЭФ НИУ ВШЭ / О. О. Замков, А. А. Пересецкий // Прикладная эконометрика. 2013. № 30 (2). С. 93–114.
3. Исаев Е. И. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, А. М. Михайлова // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 7-16.
4. Капуза А. В. Образовательные результаты и социальное неравенство в России / А. В. Капуза, Ю. Д. Керша, А. Б. Захаров, Т. Е. Хавенсон // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 10-35.
5. Никитин М. В. Персонификация резильентной функции сетевого колледжа-образовательного комплекса // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся : материалы 13-й Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. Казань : Изд-во ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», 2019. С. 17-20.
6. Петренко Е. С. Образовательные траектории детей и взрослых: семейные стимулы и издержки. Информационный бюллетень / Е. С. Петренко, Е. Г. Галицкая, К. В. Петренко. Москва : Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007. С. 240-254.
7. Пинская М. А. 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. 2018. № 2. С. 198-227.
8. Польшин О. В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ // Прикладная эконометрика. 2011. № 1 (21). С. 56–69.
9. Попова Е. А. Учеба в сильной школе – гарантия высоких академических результатов в вузе? / Е. А. Попова, М. В. Шеина // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 128-157.
10. Попова Е. И. Первичная профилактика аддиктивного поведения детей старшего дошкольного возраста в контексте формирования предпосылок резильентности / Е. И. Попова, Н. В. Карпова // Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 69-73.
11. Райхельгауз Л. Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 8-14.
12. Хавенсон Т. Е. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе / Т. Е. Хавенсон, А. А. Соловьева // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 176–199.
13. Хайбулаев М. Х. Формы контроля, учета и оценки компетенций / М. Х. Хайбулаев, Л. П. Феталиева // Инновационная наука. 2016. № 10-2. С. 207-212.
14. Чернышева Н. А. Связь результатов ЕГЭ и академических успехов студентов в сельскохозяйственном вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 1 (45). С. 171-177.
15. Шубникова Е. Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения // Российский гуманитарный журнал. 2013. Т. 2. № 1. С. 14-20.
16. Щеголева Л. В. Результаты ЕГЭ и успеваемость студентов первого курса / Л. В. Щеголева, Т. Г. Суровцова // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 4 (12). С. 75-79.
17. Юдин В. В. Образовательный результат: от компетенций до личности // Образование и наука. 2008. № 4. С. 13-23.
18. Agasisti T. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA // OECD working paper no. 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p.
19. Block J. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins

(Ed.). // The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980. Vol. 13. P. 39-101.

20. Bonanno G. A. PTSD, Resilience and Posttraumatic Growth Among Ex-Prisoners of War and Combat Veterans // *Psychiatry Relat Sci*. 2013. Vol. 50, № 2. P. 91-99.

21. Bonanno G. A., Wortman C. B., Lehman D. R., Tweed R. G., Haring M., Sonnega J., Carr D., Nesse R. M. Resilience to loss and chronic grief: a prospective study from preloss to 18-months post-loss / G. A. Bonanno, C. B. Wortman, D. R. Lehman, R. G. Tweed, M. Haring, J. Sonnega, D. Carr, R. M. Nesse // *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol. 83. № 5. P. 1150-1164.

22. Coleman, James S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS), 1966 // MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2007-04-27. URL: <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>

23. Miller E. D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment / E. D. Miller // *Journal of loss and trauma*. 2003. № 8. P. 239-246.

24. Steward J. Sustaining Emotional Resilience for School Leadership // *School Leadership & Management*. 2014. Vol. 34. № 1, pp. 52-68.

Reference list

1. Valieva F. I. Individual'no-lichnostnye predposylki rezil'entnogo povedeniya = Individual-personal prerequisites of resilient behavior // *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Hetagurova*. 2016. № 4. S. 97-101.

2. Zamkov O. O. EGJe i akademicheskie uspehi studentov bakalavriata MIJeF NIU VShJe = USE and academic successes of undergraduate students of the Higher School of Economics / O. O. Zamkov, A. A. Pereckij // *Prikladnaya jekonometrika*. 2013. № 30 (2). S. 93-114.

3. Isaev E. I. Zarubezhnyj opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noj neuspevaemosti u detej, vospityvajushhihsja v sem'jah s nizkim social'no-jekonomicheskim statusom = Foreign experience in preventing and overcoming school failure in children raised in families with low socio-economic status / E. I. Isaev, S. G. Kosareckij, A. M. Mihajlova // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*. 2019. T. 8. № 1. S. 7-16.

4. Kapuza A. V. Obrazovatel'nye rezul'taty i social'noe neravenstvo v Rossii = Educational outcomes and social inequality in Russia / A. V. Kapuza, Ju. D. Kersha, A. B. Zaharov, T. E. Havenson // *Voprosy obrazovaniya*. 2017. № 4. S. 10-35.

5. Nikitin M. V. Personifikacija rezil'entnoj funkcii setevogo kolledzha-obrazovatel'nogo kompleksa = Personification of the resilient function of the network college-educational complex // *Vyshee i srednee professional'noe obrazovanie kak osnova professional'noj socializacii obuchajushhihsja: materialy 13-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod obshej redakciej R. S. Safina, E. A. Korchagina. Kazan': Izd-vo*

FGBOU VO «Kazanskij nacional'nyj issledovatel'skij tehnologicheskij universitet», 2019. S. 17-20.

6. Petrenko E. S. Obrazovatel'nye traektorii detej i vzroslyh: semejnye stimuly i izderzhki. Informacionnyj bjulleten' = Educational trajectories of children and adults: family incentives and costs. Newsletter / E. S. Petrenko, E. G. Galickaja, K. V. Petrenko. Moskva: Izd-vo GU-VShJe, 2007. S. 240-254.

7. Pinskaja M. A. Poverh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly = Over barriers: exploring resilient schools / M. A. Pinskaja, T. E. Havenson, S. G. Kosareckij, R. S. Zvjagincev, A. M. Mihajlova, T. A. Chirkina // *Voprosy obrazovaniya*. 2018. № 2. S. 198-227.

8. Pol'din O. V. Prognozirovanie uspevaemosti v vuze po rezul'tatam EGJe = Prediction of university academic progress according to the results of the exam // *Prikladnaja jekonometrika*. 2011. № 1 (21). S. 56-69.

9. Popova E. A. Ucheba v sil'noj shcole – garantija vysokih akademicheskikh rezul'tatov v vuze? = Studying in a strong school is a guarantee of high academic results at a university? / E. A. Popova, M. V. Sheina // *Voprosy obrazovaniya*. 2017. № 1. S. 128-157.

10. Popova E. I. Pervichnaja profilaktika addiktivnogo povedeniya detej starshego doskol'nogo vozrasta v kontekste formirovaniya predposylok rezil'entnosti = Primary prevention of addictive behaviour of elder preschool children in the context of the formation of prerequisites for resilience / E. I. Popova, N. V. Karpova // *Gumanizacija obrazovaniya*. 2015. № 5. S. 69-73.

11. Rajhel'gauz L. B. Rezil'entnost' obrazovatel'nyh rezul'tatov kak novyj princip sovremennoj didaktiki = The resilience of educational results as a new principle of modern didactics // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019. № 4. S. 8-14.

12. Havenson T. E. Svjaz' rezul'tatov Edinogo gosudarstvennogo jekzamina i uspevaemosti v vuze = Connection of the results of the Unified State Exam and University academic progress / T. E. Havenson, A. A. Solov'eva // *Voprosy obrazovaniya*. 2014. № 1. S. 176-199.

13. Hajbulaev M. H. Formy kontrolja, ucheta i ocenki kompetencij = Forms of control, accounting and assessment of competencies / M. H. Hajbulaev, L. P. Fetaliyeva // *Innovacionnaja nauka*. 2016. № 10-2. S. 207-212.

14. Chernysheva N. A. Svjaz' rezul'tatov EGJe i akademicheskikh uspehov studentov v sel'skohozjajstvennom vuze = Connection between the results of the exam and the academic success of students at the agricultural university // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki*. 2017. № 1 (45). S. 171-177.

15. Shubnikova E. G. Teoreticheskie podhody k izucheniju strukturnykh komponentov zhiznesposobnosti lichnosti kak osnovy profilaktiki zavisimogo povedeniya = Theoretical approaches to the study of the structural components of the personality's viability as the basis for the

prevention of dependent behavior // Rossijskij gumanitarnyj zhurnal. 2013. T. 2. № 1. S. 14-20.

16. Shhegoleva L. V. Rezul'taty EGJe i uspevaemost' studentov pervogo kursa = Exam results and first-year student performance / L. V. Shheglova, T. G. Surovcova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2015. Vyp. 4 (12). S. 75-79.

17. Judin V. V. Obrazovatel'nyj rezul'tat: ot kompetencij do lichnosti = Educational result: from competencies to personality // Obrazovanie i nauka. 2008. № 4. S. 13-23.

18. Agasisti T. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA // OECD working paper no. 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p.

19. Block J. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.). // The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980. Vol. 13. P. 39-101.

20. Bonanno G. A. PTSD, Resilience and Posttraumatic Growth Among Ex-Prisoners of War and Combat

Veterans // Psychiatry Relat Sci. 2013. Vol. 50, № 2. P. 91-99.

21. Bonanno G. A., Wortman C. B., Lehman D. R., Tweed R. G., Haring M., Sonnega J., Carr D., Nesse R. M. Resilience to loss and chronic grief: a prospective study from preloss to 18-months post-loss / G. A. Bonanno, C. B. Wortman, D. R. Lehman, R. G. Tweed, M. Haring, J. Sonnega, D. Carr, R. M. Nesse // Journal of personality and social psychology. 2002. Vol. 83. № 5. P. 1150-1164.

22. Coleman, James S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS), 1966 // MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2007-04-27. URL: <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>

23. Miller E. D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment / E. D. Miller // Journal of loss and trauma. 2003. № 8. R. 239-246.

24. Steward J. Sustaining Emotional Resilience for School Leadership // School Leadership & Management. 2014. Vol. 34. № 1, pp. 52-68.