

---

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

---

### Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников

**Савицкая Н.В.,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ Москва,  
n.sawa@yandex.ru

**Круковская О.А.,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ Москва,  
okruk@bk.ru

**Иволина Т.В.,**

старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,  
ivolina-tatyana@yandex.ru

**Дедова О.В.,**

старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,  
olgadedova2007@gmail.com

В статье проанализирован англоязычный публикационный массив по проблеме психологической устойчивости учащихся за 2014-2018 гг. Выявлены три ведущих направления исследований. Представлена считающаяся инновационной многосистемная модель психологической устойчивости Multi-System Model of Resilience (MSRM), разработанная в 2017 г. в университете Райерсона (Торонто, Канада). Прорисованы как фундаментальные теоретические, так и эмпирические «кустовые» исследования, сфокусированные вокруг определенного аспекта проблемы в глобальном наукометрическом пространстве психологической устойчивости для учащихся разного возраста. Дано представление об актуальности психологической устойчивости для среднего специального образования. Показаны некоторые нетрадиционные подходы к укреплению психологической устойчивости детей, подростков и юношества, связанные и не связанные с пребыванием учащихся в образовательной среде, а также примеры межотраслевого и междисциплинарного сотрудничества в изучении проблемы.

**Ключевые слова:** психологическая устойчивость, учащиеся, модель, психологический капитал, обучение, ресурсы, научное направление, успеваемость, личность.

#### Для цитаты:

Савицкая Н.В., Круковская О.А., Иволина Т.В., Дедова О.В. Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 64—75. doi: 10.17759/jmfp.2019080107

#### For citation:

Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A., Ivolina T.V., Dedova O.V. Low psychological resilience as a reason of low academic performance in schoolchildren [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 64—75. doi: 10.17759/jmfp.2019080107 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

#### Введение

Проблема психологической устойчивости человека актуальна для важнейших государственных институтов — прежде всего здравоохранения и образования. Психологическая устойчивость детей, подростков, юношества — неотъемлемая составляющая позитивного взросления, необходимое условие сохранения себя как личности, умения «держать удар», принять конструктивное решение в непредвиденных и слож-

ных обстоятельствах, залог эффективной социализации. Начиная формироваться в раннем возрасте, в школьные годы психологическая устойчивость уже представляет собой определенный защитный внутренний ресурс, обеспечивающий выживание, безопасность, вовлечение в социум, самореализацию в нем и принятие социумом. Особенно характерно это качество личности для детей, выросших в неблагоприятной среде. Преодоление трудностей влияет на формирование устойчивости личности и для полной сформиро-

ванности этого качества необходим не только количественный, но и качественный характер влияния среды [1; 2]. В период получения образования все эти компетенции на фоне психологических особенностей взросления содействуют эффективности обучения и качеству знаний.

Эволюция представлений о природе психологической устойчивости, ее составляющих и взаимоотношений этих составляющих длится уже четвертое десятилетие и подвела научную психологическую и психолого-педагогическую школу разных стран мира к переходу от фрагментарного описания к разработке базовых концепций.

Следует оговорить, что в англоязычной научной литературе словосочетанию «психологическая устойчивость» соответствует лексическая единица «resilience», которая чрезвычайно насыщена по смыслу и, в зависимости от контекста, в переводе обозначает близкие понятия: гибкость, стабильность, сопротивляемость, жизнестойкость, приспособляемость, способность к самовосстановлению, способность противостоять неблагоприятным условиям, степень адаптации, выдержка, восстановительный потенциал, эластичность психики, запас жизненных сил и многое другое.

Было проанализировано 86 публикаций. Удалось выделить три вектора исследований психологической устойчивости учащихся: 1) углубление фундаментальной теории и новейшие модели конструкта; 2) «кустовые» исследования, сосредоточенные вокруг прикладных аспектов; 3) разработки оценочного продукта, который может быть ориентирован на оптимизацию методологии в психолого-педагогической сфере.

Статья выстроена как иллюстрация этих направлений. В тексте намеренно указаны реализующие их университеты, с тем чтобы составить представление о глобальном наукоёмком пространстве проблемы.

## 1. Углубление фундаментальной теории и модель психологической устойчивости

В транснациональном исследовании специалистов США (университет Окленда), Канады (университет Монреаля) и Японии (университеты Токио и Васеда) были впервые проанализированы глубинные механизмы различных типов психологической устойчивости человека во взаимосвязи с так называемой «Большой пятеркой» личностных характеристик. Исследованию было оказано содействие со стороны крупного Фонда поддержки передовых научных исследований правительства Японии JSPS KAKENHI. В основу было положено мнение Causadias, Salvatore and Sroufe (2012 г.) о том, что эго-устойчивость (Ego-resiliency), в противоположность эго-контролю, представляет собой мощный предиктор адаптивного функционирования в жизни. Методом мета-анализа авторами было установлено, что эго-устойчивость позитивно-корреляционно связана с такими характеристиками человека, как общитель-

ность, открытость, комформность и совестливость; негативно-корреляционные связи были установлены с невротичностью [22]. На популяционном уровне эго-устойчивость оказалась прочнее связанной с невротизацией, открытостью и комформностью.

Авторы подтвердили, что высокоустойчивые люди более компетентны и им более комфортно в нечетких межличностных границах. В ситуации стрессовых обстоятельств лица с низким уровнем устойчивости могут действовать либо в жестком и негибком стиле, либо хаотично и расплывчато, и в любом случае их поведение неадаптивно.

Авторы также развили идеи других психологов о том, что в жизненной траектории развития человека существуют реперные точки «качества» эго-устойчивости, и прежде всего это возраст 15 лет. В возрастных интервалах 16-19 и 16-25 лет, по разным данным, эго-устойчивость сопряжена с чувством самоэффективности и — опосредованно — с самооценкой.

В исследовании группы сотрудников Университета Аризона (США) предпринята попытка переоценки взгляда на психологическую устойчивость как на обыденное, типичное явление [12]. Авторы подчеркивают: 1) ошибочно считать большинство людей, испытывающих жизненные невзгоды, остающимися неизменными по психологическим и поведенческим признакам после воздействия негативных факторов и событий; 2) устойчивость должна быть определена как стабильное, здоровое психологическое функционирование и прототип здоровой реакции на невзгоды. Авторы стремятся выявить различия в природе траекторий формирования психологической устойчивости детей и взрослых, обобщая литературный материал. Они полагают, что четкие научные трактовки ключевых понятий психологии «влияют на политические и клинические решения, поскольку они потенциально направлены на помощь тем, кто сталкивается с аверсивным жизненным событием».

Достижением в развитии фундаментальной теории психологической устойчивости детей, подростков и молодежи (то есть людей, охваченных образовательным процессом) стало включение экологического фактора в факторы, регулирующие устойчивость. Медицинские психологи университета Отаго и университета Мэсси (Новая Зеландия) [24], изучавшие связь взаимоотношений человека с социумом и качества внутрисемейной среды с психологической устойчивостью, высказали мнение о том, что в молодежной среде социально-экологическое окружение гораздо сильнее влияет на психологическую устойчивость, чем процесс естественного психоэмоционального развития по мере взросления (при этом динамика формирования устойчивости в целом коррелирует с динамикой взросления). В данном исследовании 81% молодежи младше 17 лет не посещали школу, при этом пороги психологической устойчивости у них были выше, чем у постоянно обучавшихся. Авторы этого исследования полагают, что семейные и родственные риски и отно-

шения со сверстниками представляют собой временные динамические факторы, которые могут оказать сильнейшее негативное влияние на устойчивость, а принадлежность к этническим меньшинствам (на примере народности маори) однозначно является предиктором высокого уровня психологической устойчивости и наличия адаптивных ресурсов. В то же время связь между ребенком и родителем, родительское тепло и поддержка — мощные предикторы позитивного адаптивного развития ребенка на фоне рисков.

В 2017 г. группа психологов университета Райерсона (Торонто, Канада) выступили со своей интегративной мультисистемной моделью психологической устойчивости [14]. Авторы исходили из того, что существовавшие ранее модели не учитывали многомерную природу. Они подчеркнули особенности эволюции представлений об устойчивости и тенденцию перехода от механического описания характерных черт устойчивости к более высокому уровню — механизмам включения компетенций и ресурсоемкости. Авторы детально разобрали недостатки существующих в литературе представлений о природе психологической устойчивости. Например, популярно мнение об устойчивости как побочном продукте невзгоды («удара судьбы»), при котором умеренное воздействие неблагоприятных факторов/условий способствует повышению устойчивости и защищает людей от нежелательных последствий будущих травм или стрессов, создавая своеобразный иммунитет. Однако, по мнению авторов, подверженность экстремально низким и высоким уровням несчастий не позволяет адекватно повысить устойчивость, поскольку она слишком мала для того, чтобы «сделать предохранительную прививку или полностью подавить человека». Есть также мнение об устойчивости как о развивающемся, эволюционном процессе, при котором устойчивость возрастает с течением времени. Однако люди могут по-разному оценивать результаты одних и тех же пережитых ими неблагоприятных событий. Устойчивость также часто рассматривается как расширенный копинг или защитный фактор.

Авторы подчеркивают, что на момент разработки ими модели не было золотого стандарта измерения устойчивости в исследованиях, поскольку не было всеобъемлющей модели для изучения психологической устойчивости: «... единичные разрозненные оценочные инструменты устойчивости недостаточны для того, чтобы отличать психологическую устойчивость от преодоления или функционирования. Просто справляться с событием не означает быть психологически устойчивым, так как при этом не учитывается интерактивный процесс, лежащий в основе личностно-экологической природы устойчивости».

Предложенная в результате модель Multi-System Model of Resilience (MSMR) представляет собой многоуровневую систему, основанную на множественных оценочных измерениях (факторах). Согласно ей, психологическая устойчивость человека (без привязки к возрасту) представляет собой многоуровневый трехслойный конструкт, складывающийся из:

- *стержня (ядра)*: фундаментальных и характерных индивидуальных факторов (биологические параметры, здоровье и здоровое поведение);

- *внутренней психологической устойчивости*: личностно-коррелируемых факторов, которые лежат в плоскости межличностных взаимодействий и строятся по мере накопления опыта и столкновения с трудностями (способности и умения, прошлый опыт пережитых воздействий, образование, знания, навыки и ресурсы); сюда отнесены система образования и ее ресурсы формирования психологической устойчивости учащихся, семья, институт социальных компетенций;

- *внешней психологической устойчивости*: социо-экологических факторов, которые помогают облегчить копинг и адаптацию; это институты общества (в том числе власть), членство в группах, социально-экономический статус и доступ к услугам.

Модель построена на убеждении, что психологическая устойчивость не должна существовать в вакууме; скорее, это интерактивный процесс между травмирующим событием и внутриличностными, межличностными и социально-экологическими факторами. С ее помощью возможно дальнейшее ориентирование исследований в области психологической устойчивости, с целью предложить принципиально новый способ концептуализации и оценочного инструментария, который отличается от прошлых моделей повреждений и травматизма во времени. Модель может применяться к любому событию или любым временным рамкам, при которых психологическая устойчивость может или не может наблюдаться в исследованиях.

Модель уникальна учетом многомерных факторов при рассмотрении общей психологической устойчивости индивида во множественных системах. Крепкое здоровье и иммунитет способствуют здоровому преодолению неблагоприятных обстоятельств. На межличностном уровне навыки, способствующие положительным результатам, такие как эмоциональное регулирование и выносливость, могут облегчить восстановление после эпизода жестокого обращения. Наконец, на внешнем уровне персонала с охранной функцией, членство в социальных группах могут облегчить адаптивный копинг.

В последнее время активно развиваются достаточно нетрадиционные подходы к повышению психологической устойчивости. Авторы американско-ирландской публикации о различии иммунофенотипов у людей устойчивых и неустойчивых к стрессу [23] полагают, что повышенная тревожность может быть связана с нарушением состава микробиоты пищеварительного канала, и предлагают применять в таких случаях изменять режим питания. В совместной работе шведских специалистов Департамента науки, экономики и психологии окружающей среды и Университета сельскохозяйственных наук [35] указано, что для повышения психологической устойчивости (в частности, тревожности) у молодежи можно использовать память о положительных эмоциях, связанных с едой, помогая тем самым адаптироваться к событиям и лучше управлять стрессом. Воспоминания

же, связанные с отрицательными эмоциями, могут провоцировать уязвимость. Авторы подчеркивают роль ранней (детской) пищевой памяти в создании позитивного эмоционального фона развития человека.

## 2. Психологическая устойчивость и бедность

В современном мире велико беспокойство за благополучие и устойчивое развитие детей и молодежи Южной Африки и Центральной и Америки. В этих регионах с неадекватными ресурсами, нищетой и безработицей феномен психологической устойчивости детей, подростков и молодежи и роль образования как защитного фактора и ресурса самодостаточности проявляются необычайно отчетливо.

Южная Африка, особенно территории вне городских агломераций, изначально отличаются высочайшим приоритетом образования в жизни. Исследователи этого феномена полагают, что причины акцента на образовательных услугах заключаются в остром дефиците специалистов в сфере медицины, образования, охраны здоровья, нарушении элементарных прав при режиме апартеида, длительной недоступности образования для негроидных южноафриканцев. В течение длительного исторического периода здесь сложилось отношение к школе не только как к учреждению, где можно получить бесплатное образование, но и как к средоточию культуры и даже медицинских услуг [31].

Образование, начиная со школьного, получило статус, ассоциируемый с восходящей социально-экономической траекторией. Родители и старейшины общин активно поощряют чернокожих молодых людей уделять внимание образованию как приоритетному средству освобождения от нищеты.

С другой стороны, есть мнение, что южноафриканская система образования ввиду низкого ее качества не может качественно помочь детям с трудностями любого рода, будь то академические или эмоциональные и поведенческие. Многие дети, бросающие школу и вынужденные работать, не могут достичь своего потенциала развития и рискуют трудностями дальнейшей жизни. Часто они связывают свой уход из школы с неблагоприятной обстановкой, воспринимая школьную среду как негативную и небезопасную: «много кричат друг на друга», «много драк» [6]. Большую проблему представляет также уход молодежи 16—18 лет из семей и интернатных учреждений. Эта часть молодежной популяции имеет неадекватные навыки жизни в социуме, тогда как защитными факторами после ухода в самостоятельное существование могут быть именно социальная поддержка и уверенность в своих силах. К такому выводу, в частности, пришли специалисты в университете Ганы [9].

Социальная составляющая, как детерминанта устойчивости у детей и подростков в странах с тяжелыми условиями жизни, трактуется в литературе неоднозначно.

В аналитическом обзоре, опубликованном социологом и специалистом по психологии образования южноафриканских университетов Претория и Йоханнесбург [34], указано, что по состоянию на 2017 год среди южноафриканской молодежи 15—24 лет был самый высокий в мире уровень безработицы (57,4%). Авторы задаются вопросом: как же в этих условиях дети и молодежь находят возможности развиваться нормально и/или демонстрировать лучшую, чем ожидается, компетенцию, — то есть преуспевать? Опираясь на определение психологической устойчивости как многоуровневого процесса, обеспечиваемого системами, процессами или ресурсами, авторы полагают, что психолого-педагогические знания как нигде необходимы для изучения психологии ребенка, растущего в нищете и для того чтобы возможно эффективнее мобилизовать внутренние ресурсы детей и молодежи в неблагоприятных обстоятельствах. Разбирая особенности социально-экологической составляющей психологической устойчивости применительно к Южной Африке, авторы пришли к выводу, что в регионе налицо острейший дефицит социальных работников и специалистов по охране детства, которые могли бы профессионально взаимодействовать с уязвимыми категориями детского и подросткового населения. Более того, меры, стимулирующие устойчивость в других странах, неприменимы в Южной Африке в связи с различиями в культурном контексте и исторически сложившейся тенденцией угнетения негроидной расы.

Особенностью Южной Африки (прежде всего в сельских наиболее бедных районах) является прерогатива постоянно используемых родственных и внутриличностных ресурсов общения, тогда как культурные и структурные ресурсы для детей и молодежи континента менее значимы и представляют собой «невидимую» косвенную опору второго плана в жизни. Иными словами, исторически сложившийся кругозор этих популяций относительно узок, что ориентирует человека в первую очередь на собственные ресурсы выживания.

В целом, авторы полагают, что в данном географическом регионе родственные ресурсы поддержки используются как краеугольный камень жизнестойкости ребенка и подростка.

Психологи Университета Манчестер (Великобритания) на примере исследования ситуации с психологической устойчивостью детской популяции Гватемалы (беднейшей страны Центральной Америки, где 60% населения живут в нищете) показали, что мощным защитным фактором и предиктором психологической устойчивости перед лицом жизненных трудностей для учащегося является его ощущение связанности со школой (причастности к школьной среде) [20]. Данное исследование было проведено на целевой выборке учащихся 11—18 лет, посещающих негосударственные школы для детей из низких социальных слоев (сборщики мусора, уличные продавцы), созданные за счет местных благотворительных организаций и не обеспечивающие полноценного образования. Все учащиеся работали, чтобы поддержать семью во внеурочное время. Было

показано, что учащиеся с более выраженным чувством причастности к образовательной среде, в том числе позитивно взаимодействующие с учителями, отличались более высокими показателями самоидентификации и успеваемости. Авторы пришли к выводу об однозначно буферной роли образования, особенно на фоне тяжелых условий жизни. Ощущение стабильности, которое школы привносят в жизнь учащегося, становится особенно необходимым. Привязанность к школе и друзьям, как к ресурсам психологического благополучия, авторы сопоставляют с привязанностью к родителям, обсуждая ведущую роль одного из них в случае психоэмоциональной дефицитарности другого.

Психологами Университета Техас (США) было проведено междоменное сравнение психологической устойчивости учащихся начальной школы (на фоне обучаемости математике и чтению) из бедных и обеспеченных семей, посещавших и не посещавших перед школой детский сад [25]. В выборке детей из крайне бедных семей к моменту окончания детского сада около 60% были психологически неустойчивы и не могли прочно усваивать материал по математике в начальных классах (по чтению — 55%), и лишь 15% демонстрировали высокий порог устойчивости, хорошо усваивая материал. Авторы предупреждают, что необходимо жестко дифференцировать систему стандартов психологической устойчивости детей, живущих в бедности, и что необходимо обеспечивать таких детей возможностью посещать дошкольные образовательные учреждения. Знание того, что ребенок из бедной семьи достиг низкой пороговой психологической устойчивости, не является гарантией того, что этот учащийся догонит своих небедных сверстников в дальнейшем. Авторы полагают, что необходимо суммировать все риски субпопуляций детей, растущих в нищете, для более корректного выбора группы сравнения, а также ориентироваться в большей степени на высокий уровень устойчивости, чем на низкий.

Представляется, что здесь уместно упомянуть сопряженную проблему дефицита речевых и коммуникационных навыков у детей из бедных семей. На симпозиуме по социальным проблемам педиатрии 2017 года (Бирмингем) говорилось о том, что социально неблагополучные дети, живущие в условиях нищеты, значительно чаще (более 50% детской популяции применительно к Великобритании) имеют проблемы в речевом и коммуникационном развитии и подвержены риску нарушений психоэмоционального статуса [4].

### 3. Психологическая устойчивость и школа

Специалисты двух южноафриканских университетов (Преторианский и Северо-Западный) провели лонгитюдное исследование формирования и стабильности ресурсов психологической устойчивости у подростков в возрасте 13,8 лет и спустя два года в 15,8 лет, посещающих бесплатную школу и живущих в неблагоприятных условиях. Как правило, дети, посещающие такие школы, демонстриру-

ют уровень успеваемости ниже среднего и более высокую степень физического истощения [30]. Авторы выявили девять ресурсов психологической устойчивости (индивидуальных и системных). Из этой совокупности они выделили три ресурса, составляющих условный защитный пояс в повседневной жизни: это стремление получать образование, вера и поддержка со стороны сверстников. По данным авторов, подростки действительно считают эти три ресурса защищающими в условиях структурного неравенства. Следовательно, — соглашаются авторы со своими предшественниками, — именно социальная экология (а не личность подростка как таковая) несет основную ответственность за сохранность устойчивости в долгосрочной перспективе, и программы вмешательства в будущем должны строиться в большей степени с акцентом на социально-экологическую трансформацию, нежели на права и возможности отдельно взятых подростков. Вместе с тем, обездоленные общины, пользующиеся льготами типа бесплатных школ, не должны сбрасываться со счетов, поскольку они (на фоне рисков) поддерживают в подростках ресурсы формирования устойчивости.

В рамках исследования авторы предложили учащимся показать на рисунках, как они оценивают роль школы и друзей в своей жизни. Как видно, подростки сообщают о двух или более ресурсах — прежде всего это друзья, в школе и вне ее, и учитель; а также защитник — полиция: «Они помогают сделать правильный выбор в жизни. Я не совершаю преступлений и не употребляю наркотики. Церковь учит меня, как себя вести». Учащиеся осознают, что благодаря школе они обучаются быть свободными, ответственными за себя и за собственный выбор, получают навык компетентности в решении собственных проблем, чувство собственного достоинства и навык «делать что-то по-своему, не прося о помощи» (самостоятельности), привыкают прислушиваться к советам старейшин рода.

Департаментом здравоохранения Дании и университетом Копенгагена в содружестве с Департаментом социальной психологии и Лондонской школой экономических и политических наук Великобритании показано [27], что мнение о роли школы в качестве ключевого, определяющего ресурса формирования психологической устойчивости учащихся неоднозначно. Если до 2015 года считалось, что в «крайних» экстремальных условиях (будь то продовольственный дефицит или психосоциальные риски высокодоходных семей) структурированная поддержка школьной среды имеет первостепенное значение и школа представляет собой защитное пространство, то с указанного момента появилось и другое мнение — что школы в некоторых случаях сами могут создавать сложности и провоцировать несправедливые ситуации относительно уязвимых детей. Авторы предупредили, что опасно рассматривать школы априори как некие «островки безопасности», «волшебные резервуары» (magic bullet), в котором можно преодолевать сложности своими силами без существенных ресурсов и внешней поддержки, вне контекста включенности в социоэкономическое окру-

жение. Они заявили, что необходимо нарушить стереотип отношения к образовательной политике школ как «безопасных гаваней за высокими заборами, отделенных от внешнего мира».

В публикации психологов португальских университетов в Лиссабоне и Минью [36] было указано, что тинейджеры считают годы обучения в школе преобладающим в их жизни (83%) источником огромных стрессов при переходе из средней школы в старшие классы. Этот период жизни они связывают с эмоциональным выгоранием и цинизмом с одной стороны и с формированием стратегий преодоления (то есть устойчивости) — с другой.

Большая группа специалистов разного профиля, представляющих университеты Австралии, выступила не так давно с публикацией, в которой заявила, что внутришкольные программы вмешательства, ориентированные на психологическую устойчивость учащихся, оказывают кратковременные смягчающие эффекты в группах риска: у детей в случаях повышенной тревожности и дистресса, у подростков в случаях проблем интернализации [29]. Авторы акцентируют внимание на том, что школа предоставляет возможности доступа к детям в течение длительного периода, то есть всего образовательного процесса, в том числе в критические периоды развития (жизненного цикла) и на том, что у школ есть ресурсы, инфраструктура, инструментарий, чтобы можно было поддержать развитие психологической устойчивости в позитивном ключе.

Более того, современная школа вносит свой вклад в поддержание психологической устойчивости не только учащихся, но и всего сообщества, особенно в регионах с частыми природными бедствиями. Так, для Индонезии усилиями международной группы специалистов по чрезвычайным ситуациям с участием психологов разработан алгоритм взаимодействия школ, служб безопасности, медицинских учреждений в ситуации цунами или землетрясения. Учащихся и взрослых на постоянной основе обучают правилам поведения в экстремальных условиях и управлению своими эмоциями, и школа в данном случае представляет собой организующее и обучающее звено, лежащее в основе алгоритма модели взаимодействия [3]. Аналогична роль школ в обучении населения безопасному поведению в Японии.

Приметой последних лет стали так называемые «образовательные альянсы», направленные на повышение психологической устойчивости учащихся (в первую очередь начальной школы) через кажущиеся непривычными формы работы. Так, в Германии активно развивается междисциплинарное психолого-экологическое направление «школ с элементами био-разнообразия», следуя которому на пришкольной территории имитируется фрагмент природной среды (водоем, лужайка, сад, роща, огород, поле, лес) с типичным растительным и животным миром. Спокойная атмосфера и открытое пространство способствуют снижению склонности к гневу, агрессии,

тревожности, корректирует поведение, развивает навыки коммуникации и управления собой, одновременно давая представление об экологии и городской среде [5]. Аналогична этому направлению по смыслу концепция «Зеленые школьные дворы», разработанная для младших школьников в Университете Колорадо (США) несколько ранее [10].

Что касается инструментов и способов повышения и развития психологической устойчивости в школах, — остаются актуальными обучение танцам, развивающим межличностное взаимодействие, а также театрализованные драматические и музыкальные постановки силами учащихся. Социологи и психологи Университета Лиссабона разработали специальную образовательную программу внутришкольного обучения танцу «Переживая чувства в движении» (Experiencing Emotions), ориентированную на социально-эмоциональное развитие детей среднего школьного возраста и развитие таких компетенций, как принятие решений, самоуправление, самосознание, межличностное взаимодействие [18; 17].

Специалисты в области психологии образования Бухарестского университета в эксперименте с 10-летними школьниками показали, что игровые и сценические занятия могут значительно снижать уровень манифестного поведения (отказ идти в школу, агрессивность) и низкой успеваемости, повышать уверенность в свои силы [33].

#### 4. Психологическая устойчивость и среднее специальное образование

Большое внимание в литературе по психологической устойчивости учащихся уделено молодежи 16—18 лет, перешедшим из средней школы в колледжи или другие учебные заведения (на уровень second education). На этом этапе образования они остро нуждаются в собственном ресурсе психологической устойчивости, в том числе при обучении в специализированных колледжах, готовящих средний медицинский персонал.

Специфика профессии медицинского работника, тесный контакт с больными, психоэмоциональная нагрузка, ответственность, новые коммуникационные навыки — всё это накладывает на обучающегося обязательства по собственному совершенствованию. Так, психологи университета Массачусетс (США) в тематическом обзоре на эту тему подчеркнули, что профессиональная подготовка медицинских сестер должна включать в образовательные программы модуль устойчивости; при этом должна быть система тестирования на уровень устойчивости учащихся уже при поступлении. Оказываясь в качественно новой образовательной среде, встречаясь со страданиями и смертью, молодежь испытывает стресс дополнительно к учебной нагрузке и вынуждена пересматривать свои собственные убеждения и ценности, если хочет

остаться в профессии. Однако концепция психологической устойчивости медсестер находится в зачаточном состоянии, равно как и особые образовательные программы формирования профкомпетенций [32]. Практика показала, что, например, учащиеся еврейского происхождения в медицинском колледже университета Тель-Авива (Израиль) меньше пользуются медиа-технологиями и их гораздо больше мотивируют атмосфера поддержки, внимание преподавателя, удачное место во время клинической практики, углубление собственных знаний и навыков [26]. Аналогичные результаты получены в выборке 19-летних будущих медсестер в одном из университетов Сингапура. Полученные данные свидетельствуют о том, что, хотя устойчивость учащихся повышается с приобретением опыта, необходима обязательная учебная программа устойчивости, с преподаванием основ копинга и информационной поддержки [8].

Совместные разработки психологов Австралии и Сингапура (университет Тасмания и университет Сингапур) показали, что профессиональная компетенция медсестры требует также развитой способности к «emotional intelligence», то есть динамичной ответной реакции эмоциональной сферы на обстоятельства места и действия [19].

Специалисты сходятся во мнении, что психологическая устойчивость входит в структуру важнейшего личностного ресурса — психологического капитала. Однако публикаций по этому ресурсу немного. Как показано в публикации китайских психологов университета Шаньдун (Китай), низкий уровень психологического капитала снижал обучаемость студентов медицинской школы профессиональным навыкам [16]. Специалисты университета Гашона (Корея) в аналитическом обзоре по этому ресурсу указывают, что психологический капитал, состоящий из самооэффективности, надежды, устойчивости и оптимизма, представляет собой позитивный психологический ресурс, ответственный за поведение и результативность существования. Это одновременно мотивационный и активаторный фактор обучения [13].

### 5. Разработка оценочного продукта, ориентированного на государственную политику в сфере психологической устойчивости детского возраста

В 2017 г. специалисты Национального Ресурсного Центра по проблемам здоровья подростков и молодежи Калифорнийского университета (NANIC) и Института Филиппа Ли, занимающегося исследованиями в сфере политики здоровьесбережения в Сан-Франциско (PRL-IHPS) заявили о критической ситуации в подростковой популяции: более 54% подростков возрастной группы 12—17 лет имели неблагоприятный жизненный опыт (Adverse Childhood Experiences или ACEs) [28].

Авторы полагают, что последствия такой травматизации в детском и подростковом возрасте опасны снижением их образовательного статуса, поскольку возрастает вероятность задержки учащихся на одном образовательном уровне («повторное обучение»); такие учащиеся отличаются сниженной психологической устойчивостью, проблемным поведением и другими отклонениями. Была показана связь количества эпизодов ACE с уровнем психологической устойчивости: начиная с одного эпизода и тем более с тремя и более эпизодами ACE у половины возрастной группы 12—17 лет резко снижается успеваемость, 44% не могут оставаться спокойными и контролировать себя, а 41% демонстрируют отклоняющееся поведение. Во взрослом периоде жизни у таких подростков типичны трудности с эффективной и адекватной трудовой занятостью.

Связав ACEs с теорией психологической устойчивости и защитных факторов в детском и подростковом возрасте, авторы высказали мнение о необходимости срочного применения специфичной стратегии вмешательства для этих возрастных групп, а именно мощной сети психологической помощи, в том числе на индивидуальном уровне. Такая сеть, по мнению авторов, должна объединять усилия педиатров, работников системы образования, правоохранительных органов. Ее задача — помощь в формировании и укреплении навыков психологической устойчивости. В этой статье приводятся примеры эффективной работы как профильных медицинских сетей National Child Traumatic Stress Network, Trauma Focused Cognitive—Behavioral Therapy, так и федеральных образовательных школьных программ по укреплению навыков копинга Cognitive — Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS), Every Student Succeeds Act (ESSA); последняя была внедрена во всех школах США правительством Барака Обамы в 2015 г.

Еще пример. Группа американских педиатров, представители научной медицинской школы университета Купера и университета Роуэна, предложили к внедрению на популяционном уровне экспресс-оценку психологической устойчивости подростков по рискованному поведению в разных доменах — образовательной среде, семье, среди сверстников [15]. В основу авторы положили результаты национального доклада «Неблагоприятное детство» (The Adverse Childhood Experiences), где указано, что сформированная устойчивость может ослабить вероятность участия в рискованном поведении, несмотря на опыт неблагоприятных переживаний ребенка. Новый оценочный инструмент представляет собой совокупность семи дескрипторов, своего рода «рамку устойчивости» подростков на основе модуля 7Cs Model of Positive Development (Ginsburg K., Jablow M., 2015) с диапазоном уровней устойчивости от низкого к высокому по семи параметрам. Анализом популяционных данных было подтверждено, что подростки со сниженной устойчивостью чаще вовлекались в рискованное поведение, что сопряжено с проблемами успеваемости, веса, курения,

депрессивности, склонностью к суицидальным намерениям. И наоборот, была показана высокая степень сопряженности высокой устойчивости с вовлеченностью в активные занятия. Авторы подчеркивают, что остается неясным — либо высокая устойчивость ведет к любой позитивной занятости, либо занятость полезными делами способствует формированию психологической устойчивости. Авторы обнаружили два вида рискованного поведения, — неиспользование шлема при катании на байках (71% популяции) и рискованный секс (75%), — которые не ассоциированы ни с одним из семи параметров рамки, и отнесли их к специфичным компонентам устойчивости, связанным со специфичными рисками.

Примером ретроспективного внутриведомственного подхода к проблеме психологической устойчивости детского возраста может служить статья Gail Hornor, педиатра Национального Центра безопасности и здоровья семьи (Колумбус, шт. Огайо) [11]. В этой работе среди факторов устойчивости детского возраста упоминаются психологическая выносливость (Psychological hardiness), самооценка и социальные навыки, чувство надежды. Среди навыков и умений, способствующих устойчивости, упоминаются ориентировка на собственные ресурсы в обучении, спорте, искусстве, досуге; обязательным условием устойчивости предлагается считать духовно насыщенную внутреннюю жизнь и глубокую веру, а также наличие сложившейся системы ценностей. В числе психосоциальных оценочных факторов для характеристики уровня психологической устойчивости детей предлагается принять действующие и скрытые (имплицитные) параметры семейного дерева с описанием структуры семьи и ее психоэмоционального климата. Автор не предлагает какой-либо схемы по применению перечня таких факторов.

Все большее внимание привлекают кросс-культурные исследования психологической устойчивости, результаты которых могут быть использованы в моделях укрепления и развития навыков устойчивости, в рабочих материалах и программах Международной ассоциации оценки образовательных достижений, таких как TIMSS 2011, PISA 2013 и им подобных, в инновационных программах превентивного подхода к предупреждению снижения успеваемости, связанного с утратой или дефицитами устойчивости в обучении. Психологи университетов мира предлагают свои алгоритмы формирования устойчивости учащихся, в том числе в обстоятельствах инклюзивного образования. Например, один из психологов университета Севилья (Испания) считает, что устойчивость должна формироваться у таких учащихся последовательно, освоением позиций «У меня

есть», «Я существую», «Я могу» перед лицом трудностей. При этом периоды возможных и неизбежных неудач не должны быть слишком продолжительными, но формирование устойчивого ответа на трудности как части стратегии копинга — обязательно [7].

Продолжают оставаться значимыми исследования, связанные с психологической устойчивостью в образовательном процессе у детей, подвергавшихся жестокому обращению в раннем возрасте. В совместной разработке социологи и психологи нескольких университетов США идентифицированы пять различных траекторий развития у детей с опытом жестокого обращения от рождения до 10 лет. Дети с опытом жестокого обращения чаще испытывали трудности в начальной школе по сравнению с высокостабильной группой социально благополучных детей. Было эмпирически доказано, что уровень детских просоциальных навыков, отношение воспитателя и когнитивная стимуляция в значительной степени обуславливают дальнейшую успеваемость [21].

## Заключение

Знакомство с научными работами зарубежных ученых, специализирующихся в области психологической устойчивости учащихся — проблема, исследуемая не столько сама по себе, сколько встроена в контекст конкретной образовательной политики. Продолжаются поиски модели, наиболее полно отвечающей современным представлениям о конструкте устойчивости, исследуются тонкие механизмы взаимосвязей составляющих; в центре внимания неизменно остается проблема оценочного инструментария уровня устойчивости в ходе образовательного процесса. Просматриваются усиление вектора междисциплинарного сращивания и транснациональных проектов в разработке такого инструментария, социально-экологического и кросс-культурного вектора конструкта устойчивости. В то же время отчетливо видно, что имеющиеся многолетние наработки психологов по данной проблеме постоянно детально анализируются и сопоставляются в независимых обзорах. Построение на их основе целостной клинической картины исследуемого феномена оказывается затруднительным, равно как и построение универсальной эмпирической модели его изучения.

Вместе с тем российским психологам необходимо обратить внимание на настойчивые попытки зарубежных психологов систематизировать исследования психологической неустойчивости в проектах государственной политики в области образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аракелов Г.Г., Аршинова В.В., Жданова Г.Е. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 52—60. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/Arakelov\\_Arshinova\\_Jdanova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/Arakelov_Arshinova_Jdanova.shtml) (дата обращения: 21.03.2019).

2. *Логвинова О.К.* Взаимодействие семьи и школы в процессе поликультурного образования учащихся: американский опыт [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2013. № 6. С. 36—39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-protse-ss-polikulturnogo-obrazovaniya-uchaschihsya-amerikanskiy-opyt> (дата обращения: 21.03.2019).
3. A conceptual model of a school—community collaborative network in enhancing coastal community resilience in Banda Aceh, Indonesia / R.S. Oktari [et al.] // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2015. Vol. 12. P. 300—310. doi:10.1016/j.ijdr.2015.02.006
4. *Beard A.* Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse // Pediatric and child health. 2018. Vol. 28. № 3. P. 126—131. doi:10.1016/j.paed.2017.12.004
5. Biodiverse edible schools: Linking healthy food, school gardens and local urban biodiversity / L.K. Fisher [et al.] // Urban Forestry & Urban Greening. 2018. doi:10.1016/j.ufug.2018.02.015
6. Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and resilience in the face of chronic adversity / M.A. Cortina [et al.] // Journal of Adolescence. 2016. Vol. 49. P. 38—46. doi:10.1016/j.adolescence.2016.01.010
7. *Coronado-Hijón A.* Academic resilience: a transcultural perspective // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 594—598. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.013
8. Does building resilience in undergraduate nursing students happen through clinical placements? A qualitative study / V. Lopez [et al.] // Nurse Education Today. 2018. Vol. 67. P. 1—5. doi:10.1016/j.nedt.2018.04.020
9. Frimpong-Manso K. Building and utilising resilience: The challenges and coping mechanisms of care leavers in Ghana // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 87. P. 52—59. doi:10.1016/j.childyouth.2018.02.016
10. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence / L. Chawla [et al.] // Health & Place. 2014. Vol. 28. P. 1—13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
11. *Hornor G.* Resilience // Journal of Pediatric Health Care. 2017. Vol. 31. № 3. P. 384—390. doi:10.1016/j.pedhc.2016.09.005
12. *Infurna Fr.J., Luthar S.S.* Re-evaluating the notion that resilience is commonplace: A review and distillation of directions for future research, practice, and policy // Clinical Psychology Review. 2018. Vol. 65. P. 43—56. doi:10.1016/j.cpr.2018.07.003
13. *Ji W.Y.* The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 49. P. 17—24. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.001
14. *Liu J.J.W., Reed M., Girard T.A.* Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 111. P. 111—118. doi:10.1016/j.paid.2017.02.007
15. Measuring Resilience in the Adolescent Population: A Succinct Tool for Outpatient Adolescent Health / J. Barger [et al.] // The Journal of Pediatrics. 2017. Vol. 189. P. 201—206. doi:10.1016/j.jpeds.2017.06.030
16. Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital / Ch. Liu [et al.] // Nurse Education Today. 2015. Vol. 35. № 6. P. 754—759. doi:10.1016/j.nedt.2015.02.002
17. *Pereira N.S., Marques-Pinto A.* Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students // Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol. 59. P. 52—57. doi:10.1016/j.stueduc.2018.03.003
18. *Pereira N.S., Marques-Pinto A.* Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study // The Arts in Psychotherapy. 2017. Vol. 53. P. 36—43. doi:10.1016/j.aip.2017.01.004
19. Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review / M. Cleary [et al.] // Nurse Education Today. 2018. Vol. 68. P. 112—120. doi:10.1016/j.nedt.2018.05.018
20. Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness / J. Oldfield [et al.] // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 64. P. 13—22. doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.002
21. Promoting the development of resilient academic functioning in maltreated children / M.R. Holmes [et al.] // Child Abuse & Neglect. 2018. Vol. 75. P. 92—103. doi:10.1016/j.chiabu.2017.07.018
22. Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis / A. Oshio [et al.] // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 127. P. 54—60. doi:10.1016/j.paid.2018.01.048
23. Resilience and immunity / R. Dantzer [et al.] // Brain, Behavior, and Immunity. 2018. Vol. 74. P. 28—42. doi:10.1016/j.bbi.2018.08.010
24. *Sanders J., Munford R., Boden, J.* Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 79. P. 517—526. doi:10.1016/j.childyouth.2017.07.007
25. *Sattler K., Gershoff E.* Thresholds of resilience and within- and cross-domain academic achievement among children in poverty // Early Childhood Research Quarterly. 2019. Vol. 46. P. 87—96. doi:10.1016/j.ecresq.2018.04.003

26. Sigalit W.W., Sivia B., Michal I. Factors associated with nursing students resilience: communication skills course, use of social media and satisfaction with clinical placement // *Journal of Professional Nursing*. 2017. Vol. 33. № 2. P. 153—161. doi:10.1016/j.profnurs.2016.08.006
27. Skovdal M., Campbell C. Beyond education: What role can schools play in the support and protection of children in extreme settings? // *International Journal of Educational Development*. 2015. Vol. 41. P. 175—183. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.02.005
28. Soleimanpour S., Geierstanger S., Brindis Cl.D. Adverse Childhood Experiences and Resilience: Addressing the Unique Needs of Adolescents // *Academic Pediatrics*. 2017. Vol. 17. № 7. P. 108—114. doi:10.1016/j.acap.2017.01.008
29. Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting / J. Dray [et al.] // *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*. 2017. Vol. 56. № 10. P. 813—824. doi:10.1016/j.jaac.2017.07.780
30. Theron L., van Rensburg A. Resilience over time: Learning from school-attending adolescents living in conditions of structural inequality // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 67. P. 167—178. doi:10.1016/j.adolescence.2018.06.012
31. Theron L.C., Theron A.M.C. Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences // *Children and Youth Services Review*. 2014. Vol. 47. № 3. P. 297—306. doi:10.1016/j.childyouth.2014.10.003
32. Thomas L.J., Revell S.H. Resilience in nursing students: An integrative review // *Nurse Education Today*. 2016. Vol. 36. P. 457—462. doi:10.1016/j.nedt.2015.10.016
33. Using Play And Drama In Developing Resilience In Children At Risk / R. Folostin [et al.] // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 197. P. 2362—2368. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.283
34. van Breda A.D., Theron L.C. A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009—2017 // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 91. P. 237—247. doi:10.1016/j.childyouth.2018.06.022
35. von Essen E., Mårtensson F. Young adults' use of emotional food memories to build resilience // *Appetite*. 2017. Vol. 112. P. 210—218. doi:10.1016/j.appet.2017.01.036
36. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement / I. Cadime [et al.] // *Journal of Adolescence*. 2016. Vol. 53. P. 169—179. doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.003

## Low psychological resilience as a reason of low academic performance in schoolchildren

**Savitskaya N.V.,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and russian philology,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
n.sawa@yandex.ru*

**Krukovskaya O.A.,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign and russian philology,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
okruk@bk.ru*

**Ivolina T.V.,**

*assistant professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, Russia,  
ivolina-tatyana@yandex.ru*

**Dedova O.V.,**

*assistant professor of the department of foreign and russian philology, Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, Russia,  
olgadedova2007@gmail.com*

The article reviews the array of English-language publications (dated 2014—2018) on psychological resilience of schoolchildren. It discloses three main areas of research. Firstly it presents an innovative and multi-system model of psychological stability — Multi-System Model of Resilience (MSRM) developed in 2017 in Ryerson University (Toronto, Canada). The review introduces a fundamental theoretical and empirical “cluster” of studies focused on a particular aspect of this issue in the global scientometric space of psychological resilience in students of all ages. It also gives an indication of the relevance of psychological resilience for secondary special education. We also tried to show some innovative approaches to strengthening the psychological resilience in children, adolescents and young people both connected and not connected with the educational environment, as well as examples of intersectoral and interdisciplinary cooperation in the study of this problem.

**Keywords:** psychological resilience, schoolchildren, Multi-System Model of Resilience, psychological resource, learning, scientific approach, academic achievement, personality.

### REFERENCES

1. Arakelov G.G., Arshinova V.V., Zhdanova G.E. Stress-factory, vliyayushchie na formirovanie psikhosotsial'noi ustoichivosti lichnosti v period studenchestva [Elektronnyi resurs] [Stress-factors influencing the formation of the psychosocial stability of the individual during the student period]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008, no. 2, pp. 52—60. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/Arakelov\\_Arshinova\\_Jdanova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/Arakelov_Arshinova_Jdanova.shtml) (Accessed 21.03.2019). (In Russ.).
2. Logvinova O.K. Vzaimodeystvie sem'i i shkoly v protsesse polikul'turnogo obrazovaniya uchashchikhsya: amerikanskii opyt [Elektronnyi resurs] [The interaction of family and school in the process of multicultural education of students: the American experience]. *Nauka i shkola [Science and School]*, 2013, no. 6, pp. 36—39. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-v-protsesse-polikulturnogo-obrazovaniya-uchashchihsya-amerikanskiy-opyt> (Accessed 21.03.2019). (In Russ.).
3. Oktari R.S. et al. A conceptual model of a school—community collaborative network in enhancing coastal community resilience in Banda Aceh, Indonesia. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 2015, vol. 12, pp. 300—310. doi:10.1016/j.ijdr.2015.02.006
4. Beard A. Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse. *Pediatric and child health*, 2018, vol. 28, no. 3, pp. 126—131. doi:10.1016/j.paed.2017.12.004
5. Fisher L.K. et al. Biodiverse edible schools: Linking healthy food, school gardens and local urban biodiversity. *Urban Forestry & Urban Greening*, 2018. doi:10.1016/j.ufug.2018.02.015
6. Cortina M.A. et al. Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and resilience in the face of chronic adversity. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 49, pp. 38—46. doi:10.1016/j.adolescence.2016.01.010
7. Coronado-Hijón A. Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 594—598. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.013
8. Lopez V. et al. Does building resilience in undergraduate nursing students happen through clinical placements? A qualitative study. *Nurse Education Today*, 2018, vol. 67, pp. 1—5. doi:10.1016/j.nedt.2018.04.020

9. Frimpong-Manso K. Building and utilising resilience: The challenges and coping mechanisms of care leavers in Ghana. *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 87, pp. 52—59. doi:10.1016/j.childyouth.2018.02.016
10. Chawla L. et al. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 2014, vol. 28, pp. 1—13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
11. Hornor G. Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 2017, vol. 31, no. 3, pp. 384—390. doi:10.1016/j.pedhc.2016.09.005
12. Infurna Fr.J., Luthar S.S. Re-evaluating the notion that resilience is commonplace: A review and distillation of directions for future research, practice, and policy. *Clinical Psychology Review*, 2018, vol. 65, pp. 43—56. doi:10.1016/j.cpr.2018.07.003
13. Ji W.Y. The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 49, pp. 17—24. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.001
14. Liu J.J.W., Reed M., Girard T.A. Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 111, pp. 111—118. doi:10.1016/j.paid.2017.02.007
15. Barger J. et al. Measuring Resilience in the Adolescent Population: A Succinct Tool for Outpatient Adolescent Health. *The Journal of Pediatrics*, 2017, vol. 189, pp. 201—206. doi:10.1016/j.jpeds.2017.06.030
16. Liu Ch. et al. Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital. *Nurse Education Today*, 2015, vol. 35, no. 6, pp. 754—759. doi:10.1016/j.nedt.2015.02.002
17. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 2018, vol. 59, pp. 52—57. doi:10.1016/j.stueduc.2018.03.003
18. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, 2017, vol. 53, pp. 36—43. doi:10.1016/j.aip.2017.01.004
19. Cleary M. et al. Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 2018, vol. 68, pp. 112—120. doi:10.1016/j.nedt.2018.05.018
20. Oldfield J. et al. Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 64, pp. 13—22. doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.002
21. Holmes M.R. et al. Promoting the development of resilient academic functioning in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 2018, vol. 75, pp. 92—103. doi:10.1016/j.chiabu.2017.07.018
22. Oshio A. et al. Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 2018, vol. 127, pp. 54—60. doi:10.1016/j.paid.2018.01.048
23. Dantzer R. et al. Resilience and immunity. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2018, vol. 74, pp. 28—42. doi:10.1016/j.bbi.2018.08.010
24. Sanders J., Munford R., Boden, J. Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 2017, vol. 79, pp. 517—526. doi:10.1016/j.childyouth.2017.07.007
25. Sattler K., Gershoff E. Thresholds of resilience and within- and cross-domain academic achievement among children in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, vol. 46, pp. 87—96. doi:10.1016/j.ecresq.2018.04.003
26. Sigalit W.W., Sivia B., Michal I. Factors associated with nursing students — resilience: communication skills course, use of social media and satisfaction with clinical placement. *Journal of Professional Nursing*, 2017, vol. 33, no. 2, pp. 153—161. doi:10.1016/j.profnurs.2016.08.006
27. Skovdal M., Campbell C. Beyond education: What role can schools play in the support and protection of children in extreme settings? *International Journal of Educational Development*, 2015, vol. 41, pp. 175—183. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.02.005
28. Soleimanpour S., Geierstanger S., Brindis Cl.D. Adverse Childhood Experiences and Resilience: Addressing the Unique Needs of Adolescents. *Academic Pediatrics*, 2017, vol. 17, no. 7, pp. 108—114. doi:10.1016/j.acap.2017.01.008
29. Dray J. et al. Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 2017, vol. 56, no. 10, pp. 813—824. doi:10.1016/j.jaac.2017.07.780
30. Theron L., van Rensburg A. Resilience over time: Learning from school-attending adolescents living in conditions of structural inequality. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 67, pp. 167—178. doi:10.1016/j.adolescence.2018.06.012
31. Theron L.C., Theron A.M.C. Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*, 2014, vol. 47, no. 3, pp. 297—306. doi:10.1016/j.childyouth.2014.10.003
32. Thomas L.J., Revell S.H. Resilience in nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 2016, vol. 36, pp. 457—462. doi:10.1016/j.nedt.2015.10.016
33. Folostin R. et al. Using Play And Drama In Developing Resilience In Children At Risk. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 197, pp. 2362—2368. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.283
34. van Breda A.D., Theron L.C. A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009—2017. *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 91, pp. 237—247. doi:10.1016/j.childyouth.2018.06.022
35. von Essen E., Mårtensson F. Young adults' use of emotional food memories to build resilience. *Appetite*, 2017, vol. 112, pp. 210—218. doi:10.1016/j.appet.2017.01.036
36. Cadime I. et al. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 53, pp. 169—179. doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.003