

DOI 10.31483/r-111564

Виноградов Владислав Львович

Шатунова Ольга Васильевна

РЕЗИЛЬЕНТНЫЕ ШКОЛЫ: МОДЕЛИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Аннотация: проблема резильентности школы как ее способности обеспечить высокий уровень результативности, работая в неблагоприятных социальных условиях, привлекательна одновременно по нескольким причинам. Решение этой проблемы позволяет ученику, преодолевая свои социокультурные ограничения, получить качественное образование, а государству – повысить качество человеческого ресурса. Таким образом, в проблему школьной резильентности органично вплетается проблема обеспечения социального равенства и справедливости как условия национальной безопасности.

Сохраняющаяся неопределенность в отношении вопроса существования резильентных школ разрешается посредством включения в сферу педагогического анализа несоциальных объектов как акторов образовательного взаимодействия. Показано, что неблагоприятные социальные условия (с позиции школы и универсальных ценностей) в реальности представляются наиболее вероятной жизненной перспективой обучающихся. Чтобы изменить перспективу, нужно или поменять условия взаимодействия, или изменить отношение к ним. В зависимости от выбранного варианта, определяются стратегии школы, обуславливающие качественно отличные модели резильентных образовательных организаций. В исследовании предлагается пять таких моделей, основанных соответственно на принципах: резонансного взаимодействия, ориентирующих на поддержку позитивных и блокирование негативных образовательных флуктуаций школьников; компенсаторного взаимодействия, призывающих к созданию в школе специфических условий, замещающих действие неблагоприятного окружения; развития личностной резильентности обучающихся как метакомпетенции; интеграции всех предыдущих моделей в единую образовательную систему. Последняя, интегративная модель, может рассматривать-

ся как высший уровень школьной резильентности, достигаемый последовательной сменой предыдущих. Пятая модель представлена негативной резильентностью школы, показывающей устойчиво низкие результаты образования и принимающей свое состояние как неизбежность. Обосновывается необходимость рассмотрения негативной резильентности как специфического состояния образовательной организации, требующего особого отношения и подходов к ее развитию, а также представляющей самостоятельный исследовательский интерес.

Ключевые слова: резильентность школы, личностная резильентность, модель резильентности, развитие резильентности.

Abstract: *the problem of school resilience as its ability to ensure a high level of performance while working in unfavorable social conditions is attractive at the same time for several reasons. The solution to this problem allows the student, overcoming his socio-cultural limitations, to receive a high-quality education, and the state to improve the quality of human resources. Thus, the problem of ensuring social equality and justice as a condition of national security is organically intertwined with the problem of school resistance.*

The remaining uncertainty regarding the issue of the existence of resilience schools is resolved by including non-social objects as actors of educational interaction in the sphere of pedagogical analysis. It is shown that unfavorable social conditions (from the standpoint of school and universal values) in reality seem to be the most likely life prospect for students. To change the perspective, it is necessary either to change the conditions of interaction, or to change the attitude towards them. Depending on the chosen option, the school's strategies are determined, which determine qualitatively different models of resilient educational organizations. The study proposes five such models based, respectively, on the principles of: resonant interaction, focusing on supporting positive and blocking negative educational fluctuations of schoolchildren; compensatory interaction, calling for the creation of specific conditions in school that replace the effect of an unfavorable environment; the develop-

ment of personal resilience of students as a meta-competence; integration of all previous models into a single educational system. The latter, the integrative model, can be considered as the highest level of school resilience achieved by successive changes of the previous ones. The fifth model is represented by the negative resilience of the school, which shows persistently low educational results and accepts its condition as inevitable. The necessity of considering negative resilience as a specific condition of an educational organization requiring special treatment and approaches to its development, as well as representing an independent research interest, is substantiated.

Keywords: *school resilience, personal resilience, model of resilience, development of resilience.*

Понятие резильентности перешло в гуманитарные науки из физики, где означало способность объекта восстанавливать свое состояние после прекращения внешнего воздействия, его устойчивость, упругость, эластичность. Не имея изначального оценочного значения, в отношении человека резильентность приобрела однозначный позитивный смысл как «quality that allows some people to be knocked down by life and come back stronger than ever. Rather than letting failure overcome them and drain their resolve, they find a way to rise from the ashes» [16]. Устойчивость, характеризующая обратную способность определенной категории людей продолжать асоциальный образ жизни вопреки всем попыткам окружения помочь им, практически не рассматривается. Не пытаясь изменить утвердившееся понимание психологической (социальной, академической и т. д.) резильентности, тем не менее будем иметь в виду и этот феномен как имеющий сходную природу, но отличающийся противоположной направленностью.

В российском образовании предтечей проблемы индивидуальной резильентности можно считать работы по профилактике и преодолению школьной неуспешности. Термин «школьная неуспешность» чаще употреблялся в значении «школьная неуспеваемость» и, по мнению российских исследователей, означал феномен систематического отставания обучающегося от сверстников в усвоении школьной программы, приводящего к негативным последствиям в его по-

ведении: стойкому нежеланию учиться, нарушениям школьной дисциплины, пропускам занятий или отказу посещать школу [3]. Причины такого поведения чаще искали в психофизиологических и психологических особенностях неуспевающих школьников, в недостаточной педагогической компетентности учителей и родителей.

В европейской психолого-педагогической традиции основную причину школьной неуспешности видят в социально-экономических факторах. Так, например, очевидной считается связь между академической успешностью учащихся и социально-экономическими характеристиками семей, их социальным благополучием [15].

Развитие исследований причин школьной неуспешности с учетом социально-экономических характеристик семей при оценке образовательных достижений обучающихся, позволило выделить феномен академической резильентности, понимаемой как способность учащихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на внешние, ограничивающие обстоятельства [3].

В общем смысле индивидуальная резильентность – это устойчивость человека к изменениям, проявляющаяся в критических обстоятельствах [13], синоним высокого уровня саморегуляции, проявляющейся независимо от жизненных обстоятельств.

Если понятие резильентности как способности человека с достоинством преодолевать жизненные трудности достаточно прочно утвердилось в современных исследованиях, то в отношении образовательных организаций оно используется с некоторой осторожностью. Исключение составляет цикл статей, посвященных школам, способным добиваться высоких образовательных результатов работая в сложных социальных условиях [6; 8; 12].

Во всех описанных случаях, критерии результативности являются общими для всех школ независимо от социального контекста их деятельности. Это сравнение долей учащихся, зачисленных в старшую школу и проходивших обучение в средней школе [8; 10], высокие позиции в рейтинге по результатам тестирования (прежде всего по математике), показатели участия в олимпиадах

и конкурсах [6]. В качестве факторов, обеспечивающих высокую результативность резильентных школ, отмечаются: высокий уровень квалификации учителей [2; 14], позитивный школьный климат, высокие ожидания относительно достижений школьников со стороны школы, родителей и самих учащихся [8], высокий уровень образования родителей, доходы семьи [7], мотивированность руководителей, педагогов и учащихся [4], обмен опытом с коллегами в ходе очных встреч [1] и некоторые другие.

Вместе с тем, все эти факторы не имеют прямого отношения к школьной резильентности, а являются энциклопедическими условиями эффективности образовательного процесса вообще, независимо от контекста, в котором этот процесс протекает, и прописанными практически во всех изданиях по общим вопросам организации образовательной деятельности [9]. Не случайно некоторые исследователи школьной резильентности вынуждены признать, что «причинно-следственные связи между образовательными результатами школы и отдельными управленческими стратегиями не могут быть установлены» [2, с. 111].

Возникает закономерный вопрос, достаточно ли школе, работающей в сложных социальных условиях, иметь высокие рейтинговые показатели, чтобы называться резильентной? Учитывая, что эти рейтинговые показатели могут обеспечиваться действием не педагогических, а административных факторов, ответ на этот вопрос не является однозначно положительным. Действительно, ряд исследований показывает, что так называемые резильентные школы стараются привлекать в старшие классы наиболее перспективных учеников, а обучающимся, имеющим академические проблемы рекомендуют продолжить обучение в системе среднего профессионального образования. В итоге авторы исследований отмечают, что не могут «судить о том, в какой мере высокие достижения учащихся из неблагополучных семей обусловлены влиянием школы, а в какой могут определяться их индивидуальными характеристиками» [8, с. 221]. Так существуют ли резильентные школы?

Высокие рейтинговые позиции школ, функционирующих в сложных социальных условиях, выступают лишь одним из маркеров их резильентности, при

том самым внешним. В случае, если резильентные школы действительно существуют, они должны иметь некоторые специфические отличия от образовательных организаций, просто успешно использующих достижения общей педагогики. Однако, прежде чем осуществить попытку поиска этих отличий, необходимо сделать небольшое методологическое отступление.

Обоснование школьной резильентности как образовательного феномена XXI века, не может осуществляться эффективно на основе методологии классической педагогики. Проблемы прежде всего вызывает постепенное исчезновение из педагогического взаимодействия ученика как объекта, изменяющегося под воздействием учителя как субъекта. Изначально гуманистическое и не всегда осознаваемое «ученик является самостоятельным субъектом образования» превращается сегодня в реальность тотального самообразования, угрожающего самому существованию образовательных организаций.

Если обучающийся является субъектом образования, то кто (или что) является объектом? Учитывая, что результатом (предметом) образования в современном мире выступает компетенция, имеющая, по определению, деятельностную природу, его объектом становится окружающий человека мир во всём его многообразии. А элементом педагогического процесса оказывается взаимодействие обучающегося с некоторой стороной мироздания, вызывающее изменение взаимодействующих сторон и проявляющееся в форме добавленной компетенции. Таким образом мы наблюдаем беспрецедентную трансформацию образования, вызывающую необходимость переустановления связей и пересборки педагогической реальности, наподобие «пересборки социального» Бруно Латупра [11].

Очевидно, педагогическая реальность, вырастая за пределы социального в его классическом понимании, включает в себя уже не только человека, но и все остальные объекты. В том числе, обозначавшиеся ранее понятиями «среда», «контекст» и т. п. Ярким примером этого можно считать вирус Covid 19, очень быстро и несравненно более эффективно, чем все учителя и руководители образования вместе взятые, научивший мыть руки, соблюдать гигиену, поддержи-

вать физическую активность в любых условиях, и, что тоже немаловажно, максимально использовать цифровые технологии в целях образования.

Для начала устраним искусственное и очевидно деструктивное разделение школы и контекстов, в которых она функционирует: семья И школа, школа И производство, школа И право, школа И коронавирус и т. п. Союз «И» изначально предполагает противопоставление, в то время как образование требует интеграции, взаимопроникновения и взаимной ответственности (от слова «ответ»).

Действительно, если элементом педагогического процесса является взаимодействие обучающегося с различными ипостасями мироздания, то, например, игнорируя правила гигиены и профилактики в отношении COVID-19, мы получаем от вируса ответ, корректирующий наше поведение. То же касается и остальных элементов взаимодействия. Отличительной особенностью образования в течение жизни от самой жизни являются лишь возможность и необходимость управления этим взаимодействием, подмена части реальных условий взаимодействия квазиусловиями и повышенные требования к осознанности процессов взаимодействия и их результатов.

Возвращаясь к проблеме резильентности еще раз уточним, что собой представляют «сложные социальные условия» функционирования образовательной организации и в чем заключается их негативное влияние на результативность образования. Но сделаем это уже не с позиций их противопоставления школе, а с учетом их интегрированности в образовательный процесс.

В различного рода исследованиях мы встречаем указание на следующие аспекты жизнедеятельности школьников, с большой вероятностью оказывающих негативное влияние на их образование.

1. Депривированность семьи, обуславливающая целый комплекс рисков взаимодействия. Среди них возможны: агрессия как ожидаемый стиль поведения, приоритет вопросов жизнеобеспечения по отношению к образованию, утверждение асоциальности поведения как нормы, упрощенный язык общения и ряд других.

2. Экономическая ущемленность, часто определяющая ущербность перспектив и возможностей роста, обреченность на наследуемый низкий социальный статус семьи, нищенское (или воспринимаемое как таковое) существование в неблагоприятных условиях.

3. Социокультурное однообразие среды (низкая доступность социокультурных объектов), утверждающее ориентацию на использование зачастую примитивных форм проведения досуга и бегство от реальности в наркотический мир иллюзий и т. п.

Кроме этого, дополнительные проблемы могут создавать для школы: обучающиеся, по объективным причинам оказавшиеся в зоне риска (дети из семей мигрантов, дети, оставшиеся без попечения родителей и т. п.), наличие в структуре микрорайона потенциально опасных объектов (психоневрологический интернат, промышленные или строительные объекты, объекты службы исполнения наказаний) и др.

Иными словами, сложности вызывают или особенности контингента обучающихся, или риски окружения. Ни то, ни другое не требует доказательства, вынуждая нас вновь констатировать банальную истину о том, что «для школ с низким уровнем социального благополучия вероятность показать низкие результаты значительно выше, чем для социально благополучных школ» [8, с. 35.]. То есть, в ситуации, когда школы принципиально не отличаются друг от друга, их эффективность зависит от условий, в которых они волею судьбы оказались.

Что представляют собой те риски взаимодействия, которые мы вкратце обозначили выше? По сути, все они являются условиями эффективного выживания ребят в среде «с низким уровнем социального благополучия». Соответственно, сами эти условия, выступая акторами педагогического взаимодействия, обеспечивают формирование у обучающихся компетенций, адекватных ситуации взаимодействия. В итоге мы получаем ребят, хорошо приспособленных к агрессивному поведению, предпочитающих случайную подработку учебе, пренебрежительно относящихся к социальным нормам, весело коротающих

время «за гаражами», полностью унаследовавших социальный образ своих предков и не соответствующих нашим благородным представлениям об идеальном выпускнике школы.

Проблема в чем? В их приспособленности к существующим условиям или в наших представлениях о должном? В зависимости от ответа на этот, казалось бы, казуистический, вопрос, будут определяться возможные модели резильентных школ.

Модель первая: «Преемственность». Основывается на постулировании ценности социальной преемственности. Реализация модели предполагает осознанное и качественно осуществляемое стремление школы обеспечить воспроизводство человеческого ресурса на основе постепенного устойчивого развития позитивных человеческих качеств, накапливаемых семьей на протяжении многих поколений. В контексте рассматриваемой проблемы речь идет, прежде всего, о рабочих профессиях, уважении к рабочим династиям и человеку труда. Школа, в данном случае, не обеспечивает академической успешности обучающихся, хотя и не исключает ее. Так, например, одна из обследованных школ с традиционно низкими рейтинговыми показателями, в течение нескольких последних десятилетий имеет в числе своих выпускников героя России, ценой своей жизни спасшего многих мирных жителей, академика, ректора одного из крупнейших университетов страны, профессора, директора института, ряд успешных коммерсантов. Хотя, в своем большинстве выпускники школы освоили рабочие профессии, унаследовав их от своих родителей, такими результатами не могут похвалиться многие высокорейтинговые образовательные организации.

Что отличает школы такого типа от других, функционирующих в сходных условиях? Школа работает по принципу резонансного взаимодействия, стараясь разглядеть и поддержать самые разнообразные таланты своих воспитанников. Уточним еще раз: она эти таланты не формирует, а поддерживает, гибко реагируя на движения школьников. Она не борется с «негативным контекстом», а пытается подружиться с ним, понимая, что любое качество ученика способно,

в зависимости от ситуации, проявиться и как отрицательное, и как положительное. Такая позиция школы дает ей возможность в значительной степени купировать негативные проявления обучающихся, используя позитивный морально-психологический климат и внимательное отношение друг к другу.

Школа понимает и принимает свой низкий академический рейтинг, ибо, как утверждал Луций Сенека: «Там, где ты ничего не можешь, ты ничего не должен желать». Вместе с тем, низкие рейтинги таких школ, это скорее проблема рейтингов, а не самих школ.

Модель вторая: «Вопреки всему». Основывается на принципе компенсаторного взаимодействия. В отличие от предыдущего типа школ, в данном случае мы наблюдаем активное противостояние школы негативным влияниям на обучающихся целого комплекса основных взаимодействий. Так, «обучая детей с неблагополучным семейным статусом, школа берет на себя функции семейного присмотра и ухода, решая охранительные и воспитательные задачи» [6, с. 168]. В некоторых случаях это мешает школе акцентировать внимание на образовательные цели. «Часто школа рассматривает такую стратегию как свою особую миссию и при обсуждении качества образования ссылается на нее как на оправдание низких образовательных достижений» [6, с. 168]. Хотя последнее совершенно не обязательно и не является особенностью резильентных школ данного типа. Компенсируя неблагоприятное влияние семейного окружения на подготовку учеников к занятиям, условия для этого создаются в школе. Учителя находят возможность заниматься с детьми дополнительно, открываются группы продленного дня или что-то подобное таким группам, но в иной форме [1]. Изменяется и социокультурная составляющая образования за счет целенаправленного вовлечения в образовательный процесс региональных культурных объектов, интеграции школы с системой дополнительного образования детей.

Иными словами, школа стремится к замещению элементов взаимодействия, оказывающих деструктивное действие на обучающихся, создавая для этого специальные условия и вызывая появление новых акторов педагогического взаимодействия. Агрессии противопоставляется доброжелательность, сию-

минутным приоритетам – перспективы роста и вера в способности учеников, экономическим ограничениям – способность достойного существования в любых условиях.

В итоге изменяется сама структура взаимодействия и, естественным образом, его конечный результат.

Модель третья: «Стань сильнее». Независимо от контекста, в котором функционирует школа, отличается целенаправленным формированием у обучающихся резильентности как метакомпетенции, «предполагающей:

- умение «отражать» негативные факторы, «отскакивать» от них;
- умение управлять эмоциями;
- понимание собственных сильных сторон и достоинств;
- опору на эмоциональную вовлеченность;
- находчивость;
- ощущение собственного потенциала/субъектности;
- способность взаимодействовать с другими;
- умение решать проблемы» [5, с. 17].

Для школ, функционирующих в сложных социальных условиях, особенно важна акцентуация на то, что «резильентность – это способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь при этом сильнее» [5, с. 17]. Никакая школа не в состоянии полностью заместить собой всё многообразие образовательных воздействий, полностью устранив деструктивные, и, вероятно, не должна этого делать. Но содействовать формированию у обучающихся способности достойно выходить из неблагоприятных ситуаций она должна безусловно.

Учитывая, что образовательные организации работают в соответствии с действующими стандартами, отметим, что интеграция резильентности в целевой блок, устанавливающий достигаемые школой образовательные результаты не противоречит стандартам, а систематизирует их реализацию. Приведенные выше «умения» резильентности включают в себя целый комплекс личностных и метапредметных образовательных результатов. Таким образом, развивая ре-

зильентность учащихся, школа автоматически формирует у них множество других важных качеств в силу синергетического эффекта резильентности.

Модель четвертая: «Вместе в будущее». Является гибридной по своему содержанию и обозначает образовательные организации, использующие в своей деятельности элементы всех моделей, очерченных выше. По сути, характеризует высший уровень развития резильентной школы, в то время как все предшествующие модели в этом случае могут рассматриваться в качестве подуровней. Действительно, движение школы, от состояния низкой резильентности к максимально высокой, логично начинать с создания в образовательной организации системы гибкого реагирования на достижения и аномалии обучающихся, переходя постепенно к созданию системы компенсации образовательных дефицитов и, далее, к интеграции индивидуальной (личностной) резильентности в целевой блок результатов образования в качестве системообразующего элемента.

Обозначенная логика развития школьной резильентности имеет одно ограничение: она не может быть использована в отношении школ с устойчиво низкими результатами образования, предполагая необходимость некоторого «нулевого» состояния образовательной организации. Последнее требует обозначения еще одной модели школьной резильентности.

Модель пятая: «Убежденная скудость». Характеризует школы, работающие в сложных социальных условиях, показывающие устойчиво низкие результаты образования и принимающие свое состояние как неизбежность. В значительной степени у школы есть для этого все основания, кроме морально-этических. Школа традиционно занимает низшие рейтинговые позиции в муниципальной системе образования, что обуславливает чаще депрессивное состояние ее администрации, укомплектование педагогическим коллективом на основе «негативного отбора», превалирование негативной мотивации в отношении учителей и, далее, в отношении учеников, которые, в свою очередь, не отличаются высокими академическими амбициями.

Такая школа тоже резильентна, в изначальном физическом понимании резильентности. Любые усилия управления образованием оказывают временный,

затухающий эффект, после чего школа вновь возвращается в исходное состояние. Тем более, что усилия эти также традиционны: замена руководства, требования предоставить программу выхода из кризисной ситуации, усиление методического контроля и т. п. Все эти меры, способные вызвать положительный эффект в отношении среднестатистической школы, в отношении негативно-резильентной не достигают ожидаемого результата.

Морально-психологические основания преодоления негативной резильентности образовательной организации в системе традиционного управления школой, как правило, малоэффективны и сводятся к трансляции прописных истин о профессиональном долге, ответственности, патриотизме, что в условиях негативной резильентности воспринимается скорее как унижение, чем руководство к действию. Тем не менее, именно с морально-психологическим климатом связываются надежды на выход школы из тупикового состояния. Все остальные проблемы разрешимы. На это указывает опыт множественных исследований школ, работающих в сложных социальных условиях, но, тем не менее, достигающих высоких образовательных результатов.

Выводы. Ответить на вопрос о существовании резильентных школ, очевидно, означает определить их существенные отличия от других, нерезильентных образовательных организаций. Ориентироваться при этом исключительно на их способность добиваться высоких рейтинговых позиций, работая в сложных социальных условиях, некорректно. Это косвенный показатель резильентности, поддающийся фальсификации, а значит недостаточный. Всё, что имеет рейтинговое значение и может быть сфальсифицировано – будет сфальсифицировано, вгоняя школу в более глубокий кризис. Вместе с тем, попытки исследователей выявить более серьезные отличия резильентных школ, основанные на особенностях управленческих стратегий, не увенчались успехом.

Расширив сферу анализа, включив в педагогический процесс взаимодействие обучающихся с различными ипостасями мироздания (в том числе несоциальными) в качестве его равноправных участников, мы выделили пять основных моделей резильентных школ. В их числе три базовых модели позитив-

ной резильентности («Преимственность», «Вопреки всему», «Стань сильнее»), одна модель негативной резильентности («Убежденная скудость») и гибридная модель («Вместе в будущее»), объединяющая в себе признаки всех трех моделей позитивной резильентности и представляющая собой возможный итог развития школьной резильентности. Предложенные модели позволяют по-новому взглянуть на результаты исследований в сфере индивидуальной и коллегиальной (школьной) резильентности, результаты исследований школьной эффективности в целом, а также использовать эти результаты в проектировании развития образовательных организаций в направлении повышения их устойчивости к негативным флуктуациям контекста их профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бысик Н.В. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие / Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №5. – С. 87–101. DOI 10.17759/pse.2018230509. EDN YWTHKP

2. Дербишир Н.С. Управленческие стратегии директоров эффективных школ / Н.С. Дербишир, М.А. Пинская // Вопросы образования. – 2016. – №3. – С. 110–129. DOI 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129. EDN WKXHQV

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. – 2018. – Т. 8. №1. – С. 7–16.

4. Кузнецов В.М. Моделирование мотивационного управления инновационной деятельностью педагогов в условиях становления резильентной школы / В.М. Кузнецов, Т.В. Соловьева, С.Н. Трошков // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – Т. 12. №4 (41). – С. 5–17. DOI 10.32343/2409-5052-2018-12-4-5-17. EDN YTVNKH

5. Муравьева А.А. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С. 16–21. EDN YLNKFV
6. Пинская М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2011. – №4. – С. 148–177. EDN OKLQVR
7. Пинская М.А. Учет контекстной информации при оценке качества работы школы / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, Н.С. Крутий // Народное образование. – 2012. – №5. – С. 31–35. EDN OYVDPR
8. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий [и др.] // Вопросы образования. – 2018. – №2. – С. 198–227. DOI 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227. EDN XSHHGP
9. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2017. – 160 с.
10. Borman G.D., Hewes G.M., Overman L.T., Brown S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. Vol. 73. No 2. P. 125–230. DOI 10.3102/00346543073002125. EDN JTSVZR
11. Latour B. (2004). Politics of nature: how to bring the sciences into democracy. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 307 p.
12. Lupton R. (2004). Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality. LSE STICERD Research Paper No CASE076.
13. Luthar S.S., Sawyer J., Brown P. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, and Future Research. Annals New York Academy of Science, 1094, p. 105–115.
14. Moore C. Teaching Resilience in Schools and Fostering Resilient Learners [Electronic resource]. – Access mode: <https://positivepsychology.com/teaching-resilience/> (дата обращения 27.04.2024).

15. Pronk S., Mulder E.A., van den Berg G., Stams G.J.J.M., Popma A., Kuiper C. (2020). Differences between adolescents who do and do not successfully complete their program within a non-residential alternative education facility. *Children and Youth Services Review*. Vol. 109 [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104735> (дата обращения 27.04.2024).

16. Sutton J. What is Resilience and Why is it Important to Bounce Back? [Electronic resource]. – Access mode: <https://positivepsychology.com/what-is-resilience/> (дата обращения 25.04.2024).

Виноградов Владислав Львович – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабужский институт, Елабуга, Россия.

Шатунова Ольга Васильевна – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабужский институт, Елабуга, Россия.
