



УДК 371.132

[https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8\(26\)-954-969](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8(26)-954-969)

Сіпко Людмила Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Володимира Великого, м. Черкаси, 18021, тел.: (067) 769-05-57, <https://orcid.org/0000-0003-3884-3217>

Іванашко Оксана Євгенівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр-кт Соборності, м. Луцьк, 43026, тел.: (066) 781-69-47, <https://orcid.org/0000-0002-9808-776X>

ПОЛІВАРІАНТНІСТЬ ФАКТОРІВ ОСОБИСТІСНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті проведено огляд теоретичних та практичних досліджень, присвячених поліваріантності факторів особистісної резильєнтності та її впливу на академічну успішність учасників освітнього процесу. Здійснено аналіз поняття «резильєнтності», визначено його основні характеристики, які забезпечують підґрунтя успішної навчальної діяльності учнів. Результати емпіричного дослідження сприяють визначенню взаємозв'язку особистісної резильєнтності з іншими особливостями учасників освітнього процесу та її впливу на академічну успішність, а також виявлення характеристик освітнього процесу, що впливають на резильєнтність учня.

Визначено, що резильєнтні учасники освітнього процесу відрізняються від нерезильєнтних переліком особливостей, включаючи більш емоційне ставлення до навчання, самостійність у вирішенні проблем, що виникають у житті і в закладі освіти. Вони орієнтовані на продовження навчання, серед них більший відсоток академічно успішних. Нерезильєнтні більш активні щодо додаткової освіти, оптимістичніші щодо своєї здатності вчитися краще.

Відмінності академічної успішності/неуспішності резильєнтних школярів зумовлюються їхньою різною включеністю в освітній процес під дією внутрішніх (глибше усвідомлення смислів освіти та її впливу на життєві перспективи) і зовнішніх (вплив успішності на соціометричний статус школяра, розмаїття освітньої діяльності та її цілей, відповідність виконуваних навчальних завдань індивідуальним особливостям учня й адекватність оцінювання їхнього виконання) чинників.



Визначено, що на формування в учнів особистісної резильєнтності найбільше впливають необхідність самостійно розв'язувати проблеми, що періодично актуалізуються, а також різноманіття стилів освітньої взаємодії, які пропонуються вчителями та змушують школярів постійно пристосовуватися до умов, що змінюються. При цьому характер резильєнтності визначається освітніми традиціями, що домінують у закладі освіти, та його цільовими орієнтирами.

Представлені в статті результати кореляційного аналізу дозволяють стверджувати, що ключовою особливістю резильєнтного учня є його автономність, яка визначається самостійністю у вирішенні навчальних та інших шкільних проблем розглядається як реакція на відсутність або недостатність значущої допомоги з боку батьків, вчителів та вираженої внутрішньої мотивації навчальної діяльності, яка виявляється в запереченні учнями учительського контролю як провідної умови академічної активності.

Ключові слова: поліваріантність, резильєнтність, стресостійкість, академічна успішність, навчальні досягнення.

Sipko Liudmyla Oleksandrivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Educational-and-Scientific Institute of Pedagogical Education, Social Work and Art of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, VolodymyrVelyky St., Cherkasy, 18021, tel.: (067) 769-05-57, <https://orcid.org/0000-0003-3884-3217>

Ivanashko Oksana Yevhenivna PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Age Psychology, LesyaUkrainkaVolyn National University, 36 Sobornosti Ave, Lutsk, 43026, tel.: (066) 781-69-47, <https://orcid.org/0000-0002-9808-776X>

MULTIVARIATION OF PERSONAL RESILIENCE FACTORS AND ITS INFLUENCE ON ACADEMIC SUCCESS OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS

Abstract. The article reviews theoretical and practical research on the multivariate factors of personal resilience and its impact on the academic performance of participants in the educational process. The concept of "resilience" is analyzed, its main characteristics are determined, which provide the basis for successful learning activities of students. The results of the empirical study contribute to determining the relationship between personal resilience and other characteristics of participants in the educational process and its impact on academic performance, as well as identifying the characteristics of the educational process that affect student resilience.



It has been determined that resilient participants in the educational process differ from non-resilient ones by a list of features, including a more emotional attitude to learning, independence in solving problems that arise in life and in an educational institution. They are focused on continuing their education, and a higher percentage of them are academically successful. The non-resilient are more active in additional education and more optimistic about their ability to learn better.

Differences in academic success and failure among resilient students are determined by their varying involvement in the educational process, influenced by both internal and external factors. Internal factors include a deeper awareness of the meanings of education and its impact on life prospects. External factors encompass the impact of academic performance on the sociometric status of a student, the variety of educational activities and their goals, the relevance of tasks to the individual characteristics of the student, and the adequacy of the assessment of their performance.

It has been determined that the formation of students' personal resilience is most influenced by the need to independently solve periodically updated problems, as well as the variety of styles of educational interaction offered by teachers and forcing students to constantly adapt to changing conditions. At the same time, the nature of resilience is determined by the educational traditions that dominate in the educational institution and its goals.

The results of the correlation analysis presented in the article suggest that the key feature of a resilient student is autonomy. This autonomy is characterized by independence in solving educational and other school problems and is seen as a reaction to the absence or insufficiency of meaningful help from parents and teachers. Furthermore, resilient students exhibit a pronounced intrinsic motivation for learning, which is manifested in their rejection of teacher control as a leading condition for academic activity.

Keywords: polyvariance, resilience, stress resistance, academic performance, academic achievement.

Постановка проблеми. У період повномасштабної війни учасники освітнього процесу навчаються у надзвичайно складних умовах. Дистанційний, очний чи змішаний формат навчання, постійні тривоги, коли учням необхідно турбуватись про свою безпеку та водночас успішно виконувати завдання освітньої програми. Навчання часто переривається сигналами про повітряну небезпеку; часто підводить інтернет-з'єднання. Учасники освітнього процесу під час війни знаходяться у постійному стресі. Вони мають навчатись у нестабільній безпечній ситуації, під постійним контролем батьків, педагогів та у форматі, який постійно змінюється. Усі ці чинники негативно впливають на психічне та фізичне здоров'я особистості



учня. Як наслідок, вони потребують нормалізації свого психічного стану, розвитку гнучкості та адаптації до швидко змінних умов навчальної діяльності. Проведення комплексних педагогічних і психолого-педагогічних досліджень шкільної неуспішності, що розглядали взаємозв'язок зовнішніх стосовно учня освітніх умов і його внутрішніх (особистісних) станів, дало змогу припустити зв'язок шкільної неуспішності з особистісною резильєнтністю. Дане дослідження має виявити вплив резильєнтності на академічну успішність учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «особистісна резильєнтність» у сучасній науці ще трактується неоднозначно. Науковці З. Кіреєва, Н. В. Чепелева, С. Ю. Рудницька, К. В. Гуцол, О. А. Чиханцова, О. М. Хамініч, та інші, здійснюючи теоретичний аналіз поняття «резильєнтність», дійшли висновку, що і вітчизняні, і зарубіжні вчені розглядають його як життєздатність і життєстійкість одночасно [1;2;3]. Зокрема, О. А. Чиханцова дотримується думки, що англomовний термін «resilience» (гнучкість, пружність, еластичність, стійкість до зовнішніх впливів) правильніше застосовувати як синонім слову «життєздатність», тобто особистісна резильєнтність означає здатність бути живим, зберігати своє життя, існувати та розвиватися бути пристосованим до життя [3]. Ця думка підтверджується й у роботі З.Кіреєвої, яка стверджує, що резильєнтність— це здатність до швидкої адаптації у непередбачуваних та важких життєвих ситуаціях [1]. О. М. Хамініч пише, що шлях до життєздатності (в даному контексті – резильєнтності) – це життєздатність, яка збільшує потенціал життєздатності у складних обставинах [2]. Такої ж позиції дотримуються науковці Є.Потапчук, О.Поліщук, які, розглядаючи резильєнтність у психологічному контексті, вказують на здатність утримувати стійкий рівень психологічної й фізичної активності особистості у невідповідних для людини ситуаціях та здатність адаптовуватися до негативних впливів, не втрачаючи при цьому здатність відновлювати сили і здоров'я, бути спроможним у досягненні успіху, незважаючи на негативні впливи зовнішніх факторів, в тому числі й травмуючих обставин[4].

Мета статті – визначити взаємозв'язок особистісної резильєнтності з іншими особливостями учасників освітнього процесу та її вплив на академічну успішність.

Виклад основного матеріалу. Сукупність назрілих питань про різні аспекти резильєнтності як особистісного феномена, що має організаційно-педагогічну підтримку, робить актуальним проведення комплексного дослідження, спрямованого на виявлення найбільш загальних та явних залежностей особистісної стійкості від різних характеристик освітнього процесу. Очевидно, дослідження такого роду є досить масштабним, не може



бути проведено одноразово і вимагає послідовності пошукових досліджень, до яких належить і сьогодення в умовах невизначеності.

Перший етап нашого дослідження стосувався первинного пошуку залежностей та проводився за спрощеною програмою на основі кластерного аналізу взаємозв'язків. Разом з тим дослідження включало і масштабніший аналіз взаємозв'язків (на основі кореляційного аналізу), що дозволило зробити на його основі глибші висновки.

Методологічну основу кількісного та якісного аналізу результатів дослідження склали: концепція єдності політики та природи, що орієнтувала нас на розгляд різних ситуацій, пов'язаних з порушенням стану психологічної та соціальної рівноваги школярів, у всьому різноманітті їх внутрішнього та зовнішнього взаємозв'язку та взаємообумовленості. З цих позицій феномен особистісної резильєнтності учня трактується як характеристика процесу переукладання його відносин з елементами значущого оточення в неурівноваженій ситуації з метою забезпечення стійкості. Синергетичний підхід до аналізу процесів розвитку, що стверджує як їхню основну умову відкритість системи. Відповідно до даного підходу особистісна резильєнтність учасників освітнього процесу як характеристика стійкості їх розвитку повинна забезпечуватися активною взаємодією з різними факторами освіти в широкому її розумінні [5]. Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу, що акцентує увагу на провідній ролі діяльності у формуванні особистісних якостей учасників освітнього процесу [6].

У сукупності зазначені підходи охоплюють основні проблемні галузі досліджень резильєнтності і дозволяють розглядати її з позицій єдності вчителів, учасників освітнього процесу та освітньої організації в цілому як взаємопов'язаних та одночасно самостійних суб'єктів єдиної освітньої діяльності, що інтегрує безліч окремих дій. Це, у свою чергу, дає можливість на основі кількісного та якісного аналізу результатів дослідження визначити найбільш значущі фактори розвитку в учасників освітнього процесу особистісної резильєнтності у контексті проблеми їхньої академічної успішності/неуспішності.

Вибірку дослідження склали 56 учасників освітнього процесу 10-11 класів ЗЗСО м. Черкаси, що забезпечувало необхідний рівень статистичної достовірності отриманих результатів. Метод визначення вибіркової сукупності – випадкова вибірка. Використання складніших методів визначення вибіркової сукупності, враховуючи цілі дослідження, не вважаємо необхідними.

Методи. Дослідження ґрунтувалося на спеціально розробленому опитувальнику, що включав модуль оцінки особистісної резильєнтності, модуль оцінки комплексу характеристик освітнього процесу, що потенційно



мають відношення до особистісної резильєнтності освітньої успішності учнів, модуль оцінки неправдивості відповідей і додаток.

Модуль визначення особистісної резильєнтності було розроблено з урахуванням методики «Коротка шкала резильєнтності» [7]. Перевірка модуля на внутрішню узгодженість показників, що описують особистісну резильєнтність, з використанням стандартизованого коефіцієнта альфа Кронбаха (незалежно від інших модулів) показала результат $\alpha = 0,927$. Модуль включав шість тез, що пропонуються до оцінки учасникам освітнього процесу за 10-бальною шкалою. Три їх характеризували учня як резильєнтного і три – як нерезильєнтного, нестійкого до зовнішнього впливу. Для оцінки особистісної резильєнтності обчислювався інтегральний коефіцієнт як відношення резильєнтності до нерезильєнтності. До кластеру учнів, які наділені якістю резильєнтності, ми віднесли тих опитаних, у котрих зазначений коефіцієнт виявився рівним трьом чи більше.

Модуль оцінки освітнього процесу дозволяв визначити емоційне ставлення до навчання, рівень навчальної самостійності та активності учасників освітнього процесу, їх установку на допомогу вчителів, батьків та друзів у проблемній ситуації, переважаючий стиль навчальної взаємодії, плани на майбутнє, а також рівень самооцінки щодо навчальних досягнень.

Модуль оцінки неправдивості включав взаємовиключні варіанти відповідей питання і, навпаки, ідентичні за змістом варіанти. Залежно від отриманих відповідей робився висновок про рівень вияву ризику неухважного заповнення учасниками освітнього процесу опитувального листа та його подальшої обробки.

Додатково під час дослідження використовувався метод фокусованого інтерв'ю з керівниками освітніх організацій, які брали участь у дослідженні. Метод використовувався для отримання необхідних уточнень, що пояснюють виявлені залежності.

Обговорення результатів. У першому етапі аналізу результатів дослідження здійснювалася кластеризація респондентів – учасників освітнього процесу за ознакою «особистісна резильєнтність», порівнювалися особливості отриманих кластерів. Серед опитаних виявилось 42,8% резильєнтних здобувачів освіти. Зіставлення відповідей учасників освітнього процесу, які представляють кластери «резильєнтних» та «нерезильєнтних», показало такі результати (табл. 1).

Здобувачі освіти з вираженою резильєнтністю характеризуються яскравішим емоційним ставленням до навчання. Серед них більше тих, кому однозначно «подобається навчатися» (33,3% до 14,3%), і значна частка тих, кому однозначно вчитися «не подобається» (16,7% до 3,1%). Серед них менше одного відсотка таких, хто не зміг би відповісти на питання щодо ставлення до навчання, тоді як серед нерезильєнтних виявилось 15,2%.



Таблиця 1

Найбільш значущі відмінності резильєнтних та нерезильєнтних учасників освітнього процесу *

Найменування змінної	Резильєнтні (%)	Нерезильєнтні (%)
Подобається вчитися	33,3	14,3
Не подобається вчитися	16,7	3,1
Не схильні звертатися за допомогою	67,0	13,7
Академічна самостійність	71,3	29,9
Вчитель пояснює, як можна розібратися самостійно	17,1	6,1
Вчитель намагається допомогти одразу	7,9	85,7
Батьки завжди відгукуються на прохання	31,9	68,3
Незначна частина прохань приймається батьками	37,7	7,1
Орієнтовані на продовження навчання	68,7	34,9
Орієнтовані піти працювати	16,8	14,3
Відвідують факультатив, гурток чи секцію	50,1	63,9
Вважають, що можуть вчитися краще	35,4	64,3
Успішність	4,17 бали	3,96 бали

*Примітка.**Ймовірність нульової гіпотези про випадковий характер відмінностей $N < 5\%$.

Резильєнтні школярі більш самостійні у вирішенні проблем, що виникають. 67,0% з них не схильні ні до кого звертатися за допомогою – «це мої проблеми». Відповідна частка нерезильєнтних учасників освітнього процесу вимірюється 13,7%.

Аналогічні відмінності спостерігаються щодо академічної самостійності. З висловом «Якщо вчитель не контролюватиме, то здобувачі освіти нічого не робитимуть» не погодилися «загалом» 71,3% резильєнтних школярів проти 29,9% нерезильєнтних. Абсолютно не погодилися 2,8% та 6,5%, відповідно.

У разі звернення до вчителя з проханням допомогти розібратися з навчальним матеріалом, варіанти допомоги для аналізованих груп школярів також відрізняються. Резильєнтним школярам майже втричі частіше вчитель «Пояснює, як я можу розібратися з матеріалом самостійно» (17,1% проти 6,1%). Нерезильєнтним вчитель частіше «Намагається допомогти відразу, якщо має час» (85,7%) або навіть «Знаходить час для додаткового заняття» (7,9%). Серед резильєнтних частка таких варіантів становить 49,9% та 1,6% відповідно.

Резильєнтним здобувачам освіти значно менше допомагають у навчанні батьки. Відповідаючи на відповідне питання, варіант «Батьки завжди



відгукуються на мої прохання» відзначили 31,9% резильєнтних та 68,3% нерезильєнтних школярів; варіант «Тільки незначна частина моїх прохань приймається батьками», навпаки, набрав 37,7% та 7,1% відповідно. До гідності виховних компетентностей батьків зазначимо, що варіант «Батьки ніколи не можуть допомогти мені» відзначили лише 2,5% опитаних школярів. Серед резильєнтних школярів більше орієнтованих на продовження навчання у закладі вищої освіти (68,7% проти 34,9%), що природно з огляду на їх, у середньому, вищу успішність (4,17 бали проти 3,96). Однак і орієнтованих «піти працювати» також більше серед резильєнтних учнів (16,8% проти 14,3%), що свідчить про різноманітність групи резильєнтних. Про це свідчить і досить рівномірний розподіл резильєнтних учнів стосовно необхідності у закладі освіти групи подовженого дня. Хоча найбільше виборів (31,7%) отримав варіант відповіді «Сумніваюся, але чому б і ні?», решта варіантів відповіді, від яскраво позитивної до однозначно негативної, набрали приблизно по 16% з невеликими відхиленнями. У групі нерезильєнтних здобувачів освіти такої одностайності не спостерігалося. У відношенні до додаткової освіти активнішими виявилися нерезильєнтні учні. 63,9% з них відвідують якийсь факультатив, гурток чи секцію. Серед резильєнтних цей відсоток становив трохи більше половини – 50,1%. Також нерезильєнтні школярі оптимістичніші щодо своєї здатності вчитися краще. 64,3% з них зазначили, що «можуть вчитися набагато краще», і 28,6% – що «в принципі можуть вчитися краще, але не набагато». Серед резильєнтних відповідні частки становили 35,4% та 48,9%.

Статистично незначущими виявилися відмінності між представниками аналізованих груп за стилем взаємодії (автократичний, демократичний, ліберальний) і за навчальною орієнтованістю (формальні показники або компетентності що формуються). Узагальнення результатів кластерного аналізу свідчить про наявність статистично достовірних відмінностей досліджуваних груп школярів за розглянутими ознаками і водночас істотних внутрішніх відмінностей. У тому числі, незважаючи на більш високу в середньому успішність резильєнтних школярів, серед них присутні стійкі трієчники, так само як і в кластері нерезильєнтних учнів ми бачимо цілком успішних.

Для уточнення особливостей резильєнтних учнів та характеристик освітнього процесу, що впливають на особистісну резильєнтність, було проведено кореляційний аналіз результатів. При підготовці дослідження, ґрунтуючись на множинних вищезгаданих публікаціях, ми гіпотетично припускали, що здобувач освіти, який характеризується підвищеною особистісною резильєнтністю: має більш високу навчальну мотивацію (йому подобається вчитися) і демонструє більш високу успішність; користується допомогою батьків, класного керівника, вчителів та однокласників у



вирішенні своїх проблем; схильний до демократичного стилю навчальної взаємодії; орієнтується на формування власних компетентностей, а не на формальні показники своєї ефективності; самостійний у навчанні і не потребує контролю вчителя; орієнтований на продовження навчання у ЗВО; не потребує групи продовженого дня; відвідує якийсь факультатив, гурток чи секцію; впевнений, що йому під силу вчитися ще краще. У результаті склався привабливий образ людини, стійкої до життєвих труднощів, здатної активно використовувати ресурси, що надаються оточенням, щоб ефективно долати можливі перешкоди. Проте, далеко не всі зазначені припущення підтвердилися під час кореляційного аналізу (табл. 2).

Таблиця 2

Значущість кореляцій між складовими особистісної резильєнтності

	<i>P</i>		<i>P</i> *	
Особистісна резильєнтність	0,000	Здатність швидко опанувати себе після подій у школі	0,006	Здатність швидко відновлюватися після негараздів
			0,029	Здатність справлятися з проблемами без переживань
			0,030	Орієнтація на показники
	0,006	Самостійність навчальна та у вирішенні шкільних проблем	0,001	Заперечення авторитарного стилю взаємодії
			0,009	Відсутність орієнтованості на освітній результат
			0,006	Відсутність звернень до вчителів за допомогою
			0,022	Відсутність чітких інструкцій щодо виконання завдань
	0,002	Внутрішня мотивація навчальної діяльності	0,000	Заперечення групи продовженого дня
			0,000	Відсутність чи мінімальна допомога батьків
			0,002	Відмов у допомозі з боку вчителів
			0,000	Впевненість у досягнутому максимумі

З виявлених значних кореляцій ($p < 0,05$) склалася наступна модель особистісної резильєнтності учасників освітнього процесу (Рис. 1).

Говорячи про найважливіші характеристики особистісної резильєнтності, передусім слід зазначити автономність резильєнтного учня, що значною



мірою суперечить початковим припущенням про його орієнтованість на допомогу найближчого оточення і спроможність її ефективного використання.



Рис. 1. Модель особистісної резильєнтності учасників освітнього процесу



Означена автономність визначається такими групами об'єктивних та суб'єктивних факторів/особливостей:

1. *Самостійність навчальна та у вирішенні шкільних проблем* – два аспекти загальної особистісної самостійності учасників освітнього процесу – пересічних, але не тотожних – об'єктивно обумовлюється відсутністю чи мінімальністю значущої допомоги у навчанні з боку батьків та проблемами з допомогою зі сторони вчителів.

Резильєнтні школярі не прагнуть ні до кого звертатися за допомогою у разі виникнення якихось проблем у школі (не тільки навчальних) – ні до класного керівника, ні до вчителів, ні до батьків/родичів, ні навіть до своїх друзів – «Я не буду ні до кого звертатись – це мої проблеми».

Так само як і навчальна самостійність, самостійність у вирішенні шкільних проблем корелює з упевненістю здобувачів освіти у досягнутому максимумі власних освітніх можливостей. Однак, у цьому випадку така впевненість проявляється на тлі заперечення реальних освітніх результатів на користь формальних показників. Об'єктивно цей тип самостійності «підтримується» відсутністю чітких інструкцій з боку вчителів щодо виконання навчальних завдань на тлі відсутності звернень до них за допомогою самих учасників освітнього процесу.

Враховуючи, що у разі навчальної самостійності, йшлося про «відмови вчителів», самостійність у вирішенні шкільних проблем, що корелює з «відсутністю звернень», може вважатися крайнім виразом загальної особистісної самостійності, свідчити про сформованість установки на «неспівпрацю» з вчителями. Про роль емоційної підтримки учнів та керівництва їх академічними здобутками пише у своєму дослідженні О. В. Завгородня, Л. В. Мар'яненко., Л. Гриневич, Т. Дрожжина, О. Глоба та ін., які обґрунтують актуальність припущення, згідно з яким відносини між учителем та школярами є значним мотиваційним фактором, що впливає на академічні досягнення учнів [8; 9; 10]. Також автори докладно розглядають ефект впливу очікувань вчителів на успішність учнів.

Загалом, результати кореляційного аналізу підтверджують попередні висновки, зроблені з урахуванням кластерного аналізу. Потрібно визнати, що окреслені кореляції свідчать про суттєві проблеми в організації освітнього процесу і, як наслідок, про потребу учасників освітнього процесу, що актуалізувалась, спиратися на свої власні сили у вирішенні навчальних і позанавчальних проблем. Останнє ж, очевидно, є (за інших умов) важливим чинником формування резильєнтності як здатності зберігати особистісну стійкість всупереч обставинам.

Зазначені кореляції підтверджують, що надання учням максимально можливої, педагогічно виправданої академічної свободи (як з боку вчителів,



так і з боку батьків) є ключовим фактором формування у них навчальної самостійності. До речі, такий підхід повною мірою узгоджується з вимогами особистісноорієнтованої освіти та орієнтирами сучасних освітніх стандартів НУШ [8].

Оскільки виявлена орієнтованість учнів суперечила нашому першопочатковому передбаченню про перевагу для резильєнтних здобувачів освіти власних компетентностей, а не формальних показників своєї ефективності, ми провели фокусоване інтерв'ю з керівниками відповідних освітніх організацій з метою визначення причин такого стану справ. Інтерв'ю дало очікувані результати, підтвердивши, що всі без винятку керівники використовують методику управління за ключовими показниками ефективності. При цьому основними ключовими показниками ефективності виступають результати підсумкових контрольних робіт, результати підсумкової атестації тощо, перемоги школярів у конкурсах/олімпіадах різного рівня та деякі похідні показники, що визначають рейтинг школи. Відповідні установки транслуються через вчителів здобувачам освіти, що, своєю чергою, визначає вищу стійкість тих, хто достатньою мірою приймає «правила гри».

Наявність серед резильєнтних учасників освітнього процесу одночасно академічно успішних та академічно неуспішних актуалізувала питання про супутні фактори академічної успішності/неуспішності. З метою їх виявлення ми виділили два відповідні кластери учнів. До найменш успішних ми віднесли тих, хто демонстрував протягом останнього року успішність в середньому не вище 7 балів, а до найбільш успішних – демонструють успішність вище 7 балів. Результати кореляційного аналізу, проведеного всередині кластерів, та їх зіставлення показали наявність статистично значущих відмінностей у забезпеченні успішності навчальної діяльності серед окреслених груп здобувачів освіти.

І ті, й інші учасників освітнього процесу підвищують свою академічну результативність, якщо в процесі навчання «відчують, що стали більше знати, ніж раніше» та «що не дарма прожили цей день, чогось досягли». Однак у успішних здобувачів освіти до інтелектуальної та смислової мотивації додається соціальна – «однокласники, вчителі та батьки визнають мої успіхи і тому більше мене поважають». Матеріальна («мені купують хороші речі») та психоемоційна («мене всі хвалять») мотивація в обох випадках не дає очікуваного результату у вигляді стійкого підвищення успішності.

Також різняться значення освітньої діяльності для неуспішних і успішних здобувачів освіти. Академічна успішність у кластері неуспішних корелює виключно з розумінням, що від того, як я навчаюсь сьогодні, у майбутньому залежить «чи зможу я зайняти гідне становище у суспільстві». Для успішних спектр залежностей набагато ширший. Статистично значущі



кореляції, у даному випадку, показують взаємозв'язок успішності з розумінням її зв'язку, попри статусу у суспільстві, з «матеріальним благополуччям», можливістю у майбутньому займатися «розумовою працею», «зробити у житті щось гідне, принести більше користі людям».

Успішність неуспішних здобувачів освіти корелює виключно з одним видом навчальної діяльності на уроках та при виконанні домашнього завдання, спрямованого на запам'ятовування – читаю, заучую тексти та визначення. Для успішних учасників освітнього процесу кореляцій суттєво більше. Окрім орієнтованості на здобуття знань, ефективність навчання визначається прагненням до розуміння («пояснюю, чому це так, а не інакше»), застосування («застосовую отримані знання для вирішення нових завдань»), аналізу («виділяю найважливіше з того, що дізнався; визначаю логіку взаємозв'язку частин і цілого») і синтезу («визначаю, як пов'язано нове знання з тим, що я вже знаю; готую виступи, реферати»).

Для успішних здобувачів освіти успішність корелює з тим, що вони «завжди отримують оцінку всьому, що роблять». При цьому, оцінка «завжди відповідає навчальним здобуткам», та учасники освітнього процесу «завжди задоволені своїми навчальними результатами». Для неуспішних учнів зазначені залежності не простежуються, проте підвищення їх академічних успіхів корелює з тим, що вони «отримують індивідуальні завдання на уроках та для домашньої роботи». Спільним для всіх здобувачів освіти є залежність їхньої успішності від того, наскільки «завдання відповідають інтересам та можливостям».

Таким чином, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що загалом за більш високої успішності резильєнтних школярів відмінності серед них за ознакою академічної успішності/неуспішності обумовлюються їх різним ступенем включеності в освітній процес під дією як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. До внутрішніх причин успішності резильєнтних школярів належить глибше усвідомлення сенсів освіти та її впливу на життєві перспективи. До зовнішніх – вплив успішності на соціометричний статус школяра, різноманітність освітньої діяльності та її цілей, відповідність виконуваних навчальних завдань індивідуальним особливостям здобувачів освіти та адекватність оцінки їх виконання.

Враховуючи, що в одній групі резильєнтних виявилися школярі, що відрізняються один від одного як академічною успішністю і ставленням до навчання, так і характером взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності, логічно припустити, що високий ступінь стійкості до проблемних ситуацій, що їх об'єднує, має різні підстави. Це не тільки пояснює відсутність статистично підтверджених кореляцій, а й вказує на існування різних «індивідуальних стилів» резильєнтності, що є більш менш цілісною сукупністю способів (форм,



засобів і методів), що використовуються здобувачами освіти для повернення в тимчасово втрачений стан рівноваги— від прагнення максимально відповідати вимогам вчителів до, навпаки, протестних проявів щодо них.

Відмінність індивідуальних стилів резильєнтності, зі свого боку, дає змогу припустити, що підґрунтям виступає наявність своєрідної «точки рівноваги» учасників освітнього процесу як комплексу суб'єктивно найзначиміших цінностей, які визначають оцінку учнем контексту власної діяльності та його самооцінку в запропонованих обставинах. Стан здобувача освіти, що відповідає означеним цінностям, сприймається ним самим як комфортний і мотивує прагнення повернутися в «точку рівноваги» в разі порушення рівноважного стану. Очевидно, за цією ознакою здобувачі освіти, істотно відрізняються один від одного. Так, наприклад, для когось оцінка «задовільно» є цілком комфортною, а для когось критично низькою.

Аналогічним чином індивідуальні відмінності резильєнтних учасників освітнього процесу виявлятимуться щодо контексту освітньої діяльності, який сприймається ними як відхилення від норми. Якщо, наприклад, грубість із боку дорослого здатна надовго вивести одного учня зі стану рівноваги, то щодо іншого таке ставлення до нього може бути цілком звичним.

Безумовно, висловлені гіпотетичні передбачення вимагають додаткових досліджень свого наукового обґрунтування. Водночас, будучи ґрунтованими на фундаментальних положеннях науки про відмінність суб'єктивних реакцій особистості на зіставні об'єктивні впливи та про зумовленість внутрішніх змін зовнішніми чинниками, запропоновані гіпотези мають право на існування.

Висновки. Особистісна резильєнтність як здатність здобувача освіти швидко опановувати себе після різних подій у школі, відновлювати сили після сварок і негараздів й справлятися з проблемними (навчальними та позанавчальними) обставинами без зайвих переживань може мати різні прояви в подібних умовах, що потребує диференційованого підходу до її аналізу і цілеспрямованого формування. На формування в здобувачів освіти особистісної резильєнтності найбільше впливає необхідність самостійно вирішувати проблеми, які виникають, що періодично актуалізується в них, а також різноманіття стилів освітньої взаємодії, які пропонуються вчителями та змушують школярів постійно пристосовуватися до умов, що змінюються. При цьому характер резильєнтності визначається освітніми традиціями, що домінують у школі, та її цільовими орієнтирами.

Література:

1. Кіреєва, З. Предиктори резильєнтності та оптимізму у осіб різного віку під час проживання пандемії sars-cov-2. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2022. 1, 5-10. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-1>
2. Хамініч, О. М. (). Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 6, Т. 2, 160– 165.



3. Чиханцова, О. А. Вплив особистісних параметрів на розвиток життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Том IX. Вип. 13. 592– 600.
4. Потапчук, Є., & Поліщук, О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. 2024. (11), 45–52. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404>
5. Синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації : монографія / авт. кол.: Н. О. Гончарова, Ю. І. Калюжна, Ю. О. Клименко, В.А. Лаврінєнко [та ін.] ; за ред.: К. В. Сєдих, І. Г. Тітова. Полтава : Астрєя, 2020. 223 с.
6. Семичєнко В.А. Пріоритєти профєсійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Нєперєрвна профєсійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. Київ, 2000. С. 176 – 203.
7. Остапенко І. В. Стратєгії та технології активізації самоідентифікування молоді: методичний посібник. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2018. 113 с.
8. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Гринєвич Л., Дрожжина Т., Глоба О. та інші; за заг. ред. Л. Гринєвич, С. Калашнікової. Київ, «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
9. Завгородня О. В. Стратєгія впливу учителя в контексті особистісного розвитку учнів. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 року)*. Київ, 2022. С. 67.
10. Мар'яненко Л. В. Розвивальні можливості позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень». *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 року)*. Київ, 2022. С. 102.

References:

1. Kireieva, Z. Predyktory rezylentnosti ta optymizmu u osib riznoho viku pid chas prozhyvannia pandemii sars-cov-2. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. 2022. 1, 5-10. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-1>
2. Khaminich, O. M. Rezyliantnist: zhyttestiykist, zhyttiezdatnist abo rezyliantnist? *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. 2016. Vyp. 6, T. 2, 160-165.
3. Chykhantsova, O. A. Vplyv osobystisnykh parametriv na rozvytok zhyttestiykosti osobystosti. *Aktualni problemy psykholohii*. 2020. Tom IX. Vyp. 13. 592-600.
4. Potapchuk, Ye., & Polishchuk, O. Rezyliantnist – potentsial vidnovlennia osobystosti u skladnykh zhyttievnykh obstavynakh. *Psykholohichnyi zhurnal*. 2024. (11), 45-52. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404>
5. Synerhetychnyi pidkhid do psykholohichnykh protsesiv u systemakh riznoho rivnia orhanizatsii: monohrafiia / avt. kol.: N. O. Honcharova, Yu. I. Kaliuzhna, Yu. O. Klymenko, V .A. Lavrinenko [ta in.]; za red.: K. V. Sedykh, I. H. Titova. Poltava : Astraiia, 2020. 223 s.
6. Semychenko V.A. Priorytety profesiinoi pidhotovky: diialnisnyi chy osobystisnyi pidkhid? Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy: Monohrafiia / Za red. I.A. Ziaziuna. Kyiv, 2000. S. 176-203.
7. Ostapenko I. V. Stratehii ta tekhnolohii aktyvizatsii samoidentyfikuvannia molodi: metodychnyi posibnyk. Kyiv: Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii, 2018. 113 s.



8. Analytichniy ohliad «Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Hrynevych L., Drozdyzhyna T., Hloba O. ta inshi; za zah. red. L. Hrynevych, S. Kalashnikovoi. Kyiv, «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit», 2021. 312 s.

9. Zavorodnia O. V. Stratehiia vplyvu uchytelia v konteksti osobystisnoho rozvytku uchniv. *Psykhologichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii subiektiv osvithnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy: zbirnyk materialiv naukovykh dopovidei V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 22 kvitnia 2022 roku)*. Kyiv, 2022. S. 67.

10. Marianenko L. V. Rozvyvalni mozhlyvosti pozytyvnoi vzaiemodii v systemi «uchytel-uchen». *Psykhologichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii subiektiv osvithnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy: zbirnyk materialiv naukovykh dopovidei V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 22 kvitnia 2022 roku)*. Kyiv, 2022. S. 102.