

ДЕФИЦИТАРНО-РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Марковская Е. А. ORCID ID 0000-0002-2717-9720

*Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: marc.06@bk.ru*

В статье обосновывается авторский дефицитарно-ресурсный подход к профессиональному становлению педагога кадетского образования в условиях интеграции военизированной и гражданской образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена спецификой кадетских корпусов как образовательных организаций закрытого типа, сочетающих общеобразовательные задачи с военно-патриотическим воспитанием, строгой регламентацией и событийной насыщенностью. Традиционные ресурсный и дефицитарный подходы, существующие в психолого-педагогической науке раздельно, не позволяют в полной мере решать задачи профессионального развития педагога, работающего в такой полифункциональной среде. Предлагаемый подход рассматривает профессиональные дефициты и личностно-профессиональные ресурсы педагога в их диалектической взаимосвязи, где дефициты задают вектор развития (определяя зоны ближайшего профессионального развития), а ресурсы выступают инструментальными средствами их эффективного преодоления. Новизна подхода заключается в интеграции двух методологических традиций, адаптации к специфике кадетского образования, инструментальности, позволяющей управлять трансформацией дефицитов в задачи развития, а потенциальных ресурсов - в актуальные, а также в прикладной направленности на решение конкретной научно-педагогической проблемы. Эмпирическая часть исследования представляет собой пилотное исследование, проведённое на базе Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса (N=104 педагога: 63 офицера-воспитателя и 41 преподаватель). В ходе исследования выявлены статистически значимые корреляции профессиональных дефицитов с возрастом, базовым образованием и педагогическим стажем, что указывает на необходимость дифференцированного сопровождения педагогов. В статье описаны дизайн исследования, использованные диагностические инструменты, включая авторскую анкету и адаптированный опросник Л. В. Зевинной, а также ограничения поперечного корреляционного дизайна. Результаты носят пилотный характер и требуют дальнейшей проверки в интервенционных исследованиях.

Ключевые слова: дефицитарно-ресурсный подход, профессиональное становление педагога, кадетское образование, военизированная образовательная среда, профессиональные дефициты, личностно-профессиональные ресурсы.

DEFICIENCY-RESOURCE APPROACH TO THE PROFESSIONAL FORMATION AND DEVELOPMENT OF A TEACHER IN CADET EDUCATION

Markovskaia E. A. ORCID ID 0000-0002-2717-9720

*State Budgetary Institution of Additional Professional Education
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St Petersburg,
Russian Federation, e-mail: marc.06@bk.ru*

The article substantiates the author's deficiency-resource approach to the professional development of a teacher in cadet education in the context of integration of militarized and civilian educational environments. The relevance of the research is determined by the specificity of cadet corps as closed-type educational organizations that combine general education tasks with military-patriotic education, strict regulation, and event intensity. The traditional resource and deficiency approaches, existing separately in psychological and pedagogical science, do not allow fully addressing the tasks of professional development of a teacher working in such a polyfunctional environment. The proposed approach considers professional deficiencies and personal-professional resources of the teacher in their dialectical interrelation, where deficiencies set the vector of development (defining the zones of proximal professional development), and resources serve as instrumental means for their effective overcoming. The novelty of the approach lies in the integration of two methodological traditions, adaptation to the specifics of cadet education, instrumentality allowing management of the transformation of deficiencies into development tasks and potential resources into actual ones, as well as in the applied orientation toward solving a specific scientific and pedagogical problem. The empirical part is a pilot study conducted on the basis of the St. Petersburg

Cadet Military Corps (N=104 teachers: 63 officer-educators and 41 subject teachers). The study revealed statistically significant correlations of professional deficiencies with age, basic education, and teaching experience, indicating the need for differentiated support. The article describes the research design, diagnostic tools including an author's questionnaire and an adapted questionnaire by L.V. Zevina, as well as limitations of the cross-sectional correlational design. The results are preliminary and require further verification in intervention studies.

Keywords: deficiency-resource approach, professional development of a teacher, cadet education, militarized educational environment, professional deficiencies, personal-professional resources.

Введение

Современное кадетское образование представляет собой особый тип отечественной педагогической системы, интегрирующий военизированную и гражданскую образовательную среду. Кадетские корпуса, будучи образовательными организациями с особым статусом, сочетают задачи общего образования с военно-патриотическим воспитанием, формированием у воспитанников готовности к служению Отечеству. Специфика кадетского образования предъявляет особые требования к педагогу, который должен обладать не только общепедагогическими компетенциями, но и пониманием военной составляющей образовательного процесса, способностью работать в условиях строгой регламентации, иерархичности и событийной насыщенности.

В современной педагогической психологии сложились две основные традиции анализа профессиональной деятельности педагога: дефицитарная, связанная с изучением профессиональных деформаций и синдрома выгорания (Н. Е. Водопьянова [1; 2]), и ресурсная, ориентированная на выявление личностного потенциала и факторов, обеспечивающих психологическое благополучие (Т. Ю. Иванова [3]). Для кадетского образования, характеризующегося интеграцией двух разнородных сред – военизированной и гражданской, необходим синтез этих подходов. Дефициты одной группы педагогов (например, преподавателей общеобразовательных дисциплин) могут компенсироваться ресурсами другой (офицеров-воспитателей) и наоборот. При этом сама среда кадетского корпуса выступает как ресурсом, так и источником профессиональных вызовов.

Цель настоящего исследования – теоретическое обоснование дефицитарно-ресурсного подхода как методологической основы профессионального становления и развития педагога кадетского образования в условиях интеграции военизированной и гражданской образовательной среды, подкреплённое эмпирическим анализом профессиональных дефицитов педагогов кадетского военного корпуса.

Материал и методы исследования

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения ресурсного подхода в психолого-педагогических науках, дефицитарного подхода в педагогике, а также исследования в области кадетского образования и профессионального становления педагога. В работе использован комплекс теоретических методов: анализ и синтез научной литературы

по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ методологических подходов, моделирование, теоретическое обобщение. Эмпирическую основу составили материалы пилотного исследования, проведённого на базе Федерального государственного казённого образовательного учреждения «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации» [4]. Исследование проводилось с соблюдением этических норм: все участники дали добровольное информированное согласие, данные обрабатывались анонимно и конфиденциально. В исследовании приняли участие 104 педагога: 63 офицера-воспитателя и 41 преподаватель. Использовались следующие диагностические инструменты: авторская анкета «Затруднения в работе педагога кадетского образования», адаптированный опросник Л. В. Зевинной [5] для самоанализа уровней теоретических и практических знаний и умений, а также авторская анкета для оценки готовности к инновационной деятельности [6]. Обработка данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics с использованием коэффициента ранговой корреляции Тау-б Кендалла [7].

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ научной литературы показывает, что *ресурсный подход* активно разрабатывается в современной психолого-педагогической науке (Л. М. Митина [8], М. А. Григорьева [9], А. Д. Савина [10]). Его основной постулат: устойчивая успешность (достижение целевых установок) детерминирована доступностью уникальных ресурсов и организационных компетентностей, формирующих конкурентные преимущества. В педагогическом контексте это предполагает не пассивную адаптацию к среде, а активное профессиональное развитие через формирование компетенций. В рамках ресурсного подхода личностные ресурсы трактуются как средства, обеспечивающие преобразование субъекта (Д. А. Леонтьев [11]). В отличие от потенциала (латентной совокупности возможностей), ресурсы операциональны: они подлежат расходованию, накоплению, комбинированию, управлению и воспроизводству. Потенциал актуализируется в ресурсы только при наличии необходимых условий, выступая их предпосылкой, но не гарантией. Сами ресурсы существуют в двух состояниях: актуальном (как средство достижения цели) и в состоянии покоя (как резерв). Для использования ресурса из резерва требуются дополнительные действия – актуализация (приведение в действенное состояние, развитие) [12; 13]. Таким образом, ведущим в ресурсном подходе становится вопрос ресурсного обеспечения профессионального становления и развития педагога кадетского образования.

Дефицитарный подход, в свою очередь, известен преимущественно как антипод ресурсному взгляду на личность. В современной педагогике дефицитарный подход предполагает проведение мониторинговых процедур по выявлению методических и

предметных дефицитов педагогов и проектирование повышения квалификации с учетом их результатов. Важность выявления профессиональных дефицитов связана с тем, что современному педагогу необходимо постоянно овладевать новыми знаниями и компетенциями с целью совершенствования педагогического мастерства [14; 15].

Однако в контексте кадетского образования встречаются упоминания о «дефиците системности» или «признаках дефицита», но эти термины используются в бытовом, а не строго научно-методологическом смысле. Анализ через «дефициты» либо противопоставляется ресурсному подходу, либо применяется для характеристики отдельных аспектов (дефицит компетенций, ресурсов и т. д.), не будучи оформленным в целостную методологию.

Дефицитарно-ресурсный подход – это методологический подход, рассматривающий профессиональные дефициты и личностно-профессиональные ресурсы педагога в их диалектической взаимосвязи, где дефициты задают вектор развития (зоны ближайшего профессионального развития), а ресурсы выступают средствами их эффективного преодоления. Принципиальные отличия авторского дефицитарно-ресурсного подхода от классических подходов проявляются по следующим критериям: *направленность* (дефицитарный подход ориентирован на выявление недостатков, проблем; ресурсный – на выявление возможностей, сильных сторон, потенциалов; дефицитарно-ресурсный предполагает диагностику дефицитов как зон развития и ресурсов, как средств их преодоления); *образ педагога* (в дефицитарном подходе педагог предстает как «носитель недостатков», нуждающийся в коррекции; в ресурсном – как «обладатель потенциала», нуждающийся в поддержке и создании условий для его раскрытия; в дефицитарно-ресурсном – как «субъект развития», находящийся в динамическом напряжении между дефицитами и ресурсами); *стратегия сопровождения* (дефицитарный подход реализует компенсирующую, корректирующую стратегию (преодоление дефицитов); ресурсный – активизирующую, поддерживающую (развитие ресурсов); дефицитарно-ресурсный – трансформационную (дефицит → задача, ресурс → средство ее решения)); *риски изолированного применения* (дефицитарный подход – формирование «выученной беспомощности», фиксация на проблемах, снижение самооценки; ресурсный – игнорирование реальных проблем, отсутствие решения задач; дефицитарно-ресурсный подход снимает противопоставление, обеспечивая реалистичный и развивающий взгляд).

Новизна дефицитарно-ресурсного подхода заключается в интеграции (ресурсный и дефицитарный подходы соединяются как взаимодополняющие части одной системы, что позволяет преодолеть ограниченность как сугубо ресурсного (игнорирующего проблемные зоны), так и сугубо дефицитарного (фиксирующегося на недостатках) взглядов);

педагогическом контексте (впервые применяется для решения научно-педагогической проблемы профессионального становления и развития педагога кадетского образования, учитывая специфику интеграции военизированной и гражданской образовательной среды); инструментальности (позволяет не только выявлять дефициты и ресурсы, но и управлять их трансформацией); прикладном характере (решение научно-педагогической проблемы профессионального становления педагога в условиях кадетского корпуса).

Согласно результатам авторского опроса «Затруднения в работе воспитателя», педагогический коллектив демонстрирует в целом высокий уровень самооценки, однако фиксируются устойчивые проблемные зоны. В числе наиболее сложных для воспитателей задач – разработка перспективных планов воспитательной работы (47,7%), урегулирование межличностных отношений (38,6%), стимулирование учебной мотивации (25%), интерпретация конфликтов и выбор способов их разрешения (20,5%), а также учёт режима пансиона полного дня (13,6%) и формирование внутриколлективных традиций и ритуалов (13,6%). При этом обнаруживается явное расхождение между декларируемым приоритетом (изучение личности воспитанника) и реально используемым инструментарием: наблюдение применяют все опрошенные (100%), включённое наблюдение в деятельности – 71,4%, тогда как стандартизированные диагностические методики задействуются крайне редко. По данным опроса, ведущие направления воспитательной деятельности: коллективная работа (77,3%), сплочение классного коллектива (68,2%), контроль дисциплины и успеваемости (50%), поддержание мотивации к учению (36,4%). Эта структура повторяет типичную для общеобразовательных школ, что указывает на устойчивую ориентацию значительной части педагогов на традиционные воспитательные модели.

Анализ предпочтений преподавателей при выборе форм урока показал, что решающими факторами выступают: сложность содержания (22,2%), необходимость смены форм (33,3%), уровень обучаемости учащихся (36,1%) и уровень обученности (2,8%). Для 55,5% педагогов доминирующими являются не индивидуально-психологические особенности кадет, а логика изложения материала и активизация через разнообразие форм. Доля преподавателей, систематически использующих объяснительно-иллюстративные и репродуктивные приёмы (монолог, фронтальный опрос, демонстрация), составляет 36,1%. Частотные распределения основных затруднений представлены в таблице 1.

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся затруднения педагогов (доля отметивших, %)

Затруднение	Офицеры-воспитатели (n=63)	Преподаватели (n=41)
Разработка перспективных планов	47,7	–
Урегулирование межличностных отношений	38,6	–
Стимулирование учебной мотивации	25,0	34,1
Интерпретация конфликтов	20,5	–
Выбор форм урока с учётом особенностей учащихся	–	55,5
Использование активных методов обучения	–	36,1

Составлено автором.

Для оценки связи между профессиональными дефицитами и возрастными, образовательными и стажевыми характеристиками использован коэффициент ранговой корреляции Тау-в Кендалла. Переменные кодировались как порядковые: возраст (1 – до 30 лет, 2 – 31–40, 3 – 41–50, 4 – старше 50), педагогический стаж (1 – до 5 лет, 2 – 6–10, 3 – 11–20, 4 – более 20), базовое образование (0 – педагогическое, 1 – военное + переподготовка). Затруднения оценивались дихотомически (0 – нет, 1 – есть). Корреляционный анализ подтвердил статистически значимые связи между профессиональными дефицитами и указанными характеристиками. Так, у преподавателей возраст положительно коррелирует с показателем «индивидуальная и коллективная учебно-воспитательная работа» ($r=0,268$; $p \leq 0,05$), а у воспитателей – с показателем «обеспечение взаимодействия с преподавателями» ($r=0,281$; $p \leq 0,05$). Для офицеров-воспитателей, имеющих военное образование и педагогическую переподготовку, выявлена положительная корреляция с «формированием кадетских традиций» ($r=0,260$; $p \leq 0,05$) и отрицательная – с «контролем успеваемости» ($r=-0,230$; $p \leq 0,05$) и «работой с одарёнными детьми» ($r=-0,314$; $p \leq 0,01$), что свидетельствует о наличии дефицита педагогических функций. У преподавателей с базовым педагогическим образованием аналогичных зависимостей не обнаружено. Что касается стажа, то у воспитателей с его ростом снижается эффективность решения проблем межличностного взаимодействия ($r=-0,279$; $p \leq 0,05$), а у преподавателей стаж отрицательно связан с затруднениями в координации работы с классом и отдельными обучающимися ($r=-0,302$; $p \leq 0,05$). Следовательно, накопление опыта не снижает, а усугубляет сложности организационного характера. В таблице 2 представлена полная корреляционная матрица

значимых связей (τ -b, общий объём выборки - $N=104$). Корреляции рассчитывались отдельно для преподавателей ($n=41$) и офицеров-воспитателей ($n=63$). При наличии пропущенных данных фактическое n указано для каждого коэффициента.

Таблица 2

Значимые корреляции Тау-б Кендалла между профессиональными дефицитами и характеристиками педагогов

Группа	Дефицит	Характеристика	τ -b	p
Преподаватели	Индивидуальная и коллективная учебно-воспитательная работа	Возраст	0,268	$\leq 0,05$
Офицеры-воспитатели	Обеспечение взаимодействия с преподавателями		0,281	$\leq 0,05$
	Формирование кадетских традиций	Военное образование + переподготовка	0,260	$\leq 0,05$
	Контроль успеваемости		-0,230	$\leq 0,05$
	Работа с одарёнными детьми		-0,314	$\leq 0,01$
	Урегулирование межличностных отношений	Педагогический стаж	-0,279	$\leq 0,05$
Преподаватели	Координация работы с классом и обучающимися		-0,302	$\leq 0,05$

Составлено автором.

Полученные корреляции, будучи поперечными, не позволяют делать причинные выводы; они лишь указывают на ассоциации, требующие дальнейшего изучения. Эмпирическое исследование подтвердило наличие специфических профессиональных дефицитов у педагогов кадетского корпуса. У воспитателей основные трудности - планирование, межличностное взаимодействие и мотивация, при слабом использовании объективных диагностик. У преподавателей доминируют традиционные методики, выбор форм урока ориентирован на содержание, а не на особенности учащихся. Корреляции с возрастом, образованием и стажем выявили неоднородность дефицитов: офицеры-воспитатели имеют потенциальный ресурс для формирования традиций, но испытывают недостаток педагогических компетенций (контроль, работа с одарёнными), тогда как у преподавателей с их образованием таких связей нет. Накопление стажа не всегда снижает организационные барьеры. Эти данные подтверждают целесообразность применения дефицитарно-ресурсного подхода как эвристической рамки: только интегративная диагностика дефицитов и ресурсов позволяет наметить адресные траектории сопровождения,

дифференцированные по категориям педагогов и учитывающие их возрастные, образовательные и стажевые особенности. Однако, поскольку в настоящем пилотном исследовании не проводилась одновременная оценка личностно-профессиональных ресурсов и механизм их взаимодействия с дефицитами не проверялся, утверждения о компенсирующем эффекте наставничества или о достижении стратегических преимуществ остаются гипотетическими. Для проверки четырёхэтапного механизма реализации подхода (диагностика – аналитика – трансформация – рефлексия) необходимо проведение интервенционного исследования с дизайном «до - после» и группой сравнения, с заранее заданными исходами.

Реализация дефицитарно-ресурсного подхода в кадетском образовании направлена не на пассивную адаптацию педагога к условиям среды, а на активное формирование компетентностей, позволяющих преодолевать дефициты за счёт актуализации ресурсов. Предлагаемый механизм работы подхода включает следующие взаимосвязанные этапы.

Первый этап – *диагностический*. Осуществляется комплексная диагностика профессиональных дефицитов и личностно-профессиональных ресурсов педагога. Ресурсы диагностируются по направлениям: личностные (жизнестойкость, рефлексивность, эмоциональная устойчивость), профессиональные (педагогический опыт, методический арсенал), социальные (поддержка коллег, наставничество), средовые (особенности кадетского корпуса как развивающей среды).

Второй этап – *аналитический*. По результатам пилотного исследования корреляционный анализ позволил установить, что профессиональные дефициты находятся в корреляционной зависимости от базовых предпосылок: базового образования, педагогического стажа и возраста педагога. Выявленные дефициты и ресурсы соотносятся между собой, определяются зоны ближайшего профессионального развития – те дефициты, которые могут быть преодолены за счёт актуализации имеющихся ресурсов. Например, дефицит методической компетентности у воспитателей (отрицательная корреляция с контролем успеваемости и работой с одарёнными детьми, табл. 2) может быть компенсирован через ресурс наставничества со стороны преподавателей с базовым педагогическим образованием.

Третий этап – *трансформационный*. Осуществляется перевод потенциальных ресурсов в актуальные, а дефицитов – в задачи развития. Данный этап предполагает: разработку индивидуальной траектории профессионального развития педагога; организацию системы наставничества; включение педагога в реальную событийную среду кадетского корпуса через погружение в профессиональные ситуации; создание условий для актуализации личностно-профессиональных ресурсов.

Четвёртый этап – *рефлексивный*. Осуществляется оценка эффективности проведённой работы, выявление новых дефицитов и ресурсов, корректировка траектории профессионального развития. Как показало пилотное исследование, наиболее эффективно были решены следующие педагогические затруднения: выстроен процесс обучения в соответствии с принципами индивидуализации и персонализации образования; при планировании уроков и воспитательных мероприятий педагоги опираются на технологию рефлексии; в основу образовательной коммуникации заложена технология продуктивного диалога; увеличена доля самостоятельной работы обучающихся; увеличилось количество педагогов, способных руководить проектной деятельностью; воспитатели планируют воспитательные мероприятия, основываясь на ожидаемых результатах воспитательного воздействия.

Предлагаемый дефицитарно-ресурсный подход, не отрицая ценности сложившихся традиций анализа профессиональной деятельности педагога, объединяет их в единую систему. В отличие от существующих подходов, где профессиональные дефициты и личностно-профессиональные ресурсы рассматриваются изолированно, дефицитарно-ресурсный подход позволяет увидеть их диалектическую взаимосвязь. В контексте кадетского образования данный подход приобретает особую значимость. Кадетский корпус как интегративная военизированная и гражданская образовательная среда создаёт специфические условия для профессионального развития педагога. С одной стороны, среда предъявляет повышенные требования, обнажая профессиональные дефициты; с другой – предоставляет потенциальные ресурсы для их преодоления: традиции кадетского воспитания, наставничество опытных офицеров-воспитателей, событийную насыщенность образовательного процесса.

Исследования показывают, что профессиональное становление педагога кадетского образования требует целенаправленного сопровождения, включающего информационное, методическое и психологическое направления. Дефицитарно-ресурсный подход может быть интегрирован в эту систему сопровождения, обеспечивая её методологическое обоснование. Выявление дефицитов компетентности педагога через педагогическую диагностику, реализация модульной программы обучения и компетентностный рост педагога – все эти этапы получают в рамках подхода единое теоретическое основание. Важно отметить, что подход ориентирован на стратегический анализ деятельности организации, уделяя особое внимание специальным ресурсам и компетентностям. Педагоги должны не адаптироваться к условиям среды, а профессионально развиваться на основе компетентностей. В рамках кадетской образовательной организации данный подход позволяет выявлять профессиональные дефициты и актуализировать личностно-профессиональные ресурсы педагога, что выступает необходимым условием эффективности образовательной

деятельности. Таким образом, дефицитарно-ресурсный подход акцентирует переход от абстрактных возможностей (потенциала) к инструментально используемым активам, где условием выступает институциональная и профессиональная среда, способная обеспечить эту трансформацию. Полученные результаты имеют локальный характер и не могут быть автоматически распространены на все кадетские корпуса без дополнительной проверки. Используемые диагностические методики требуют дальнейшей валидации. В будущем планируется расширение выборки и проведение лонгитюдного отслеживания эффективности предложенного подхода.

Заключение

Кадетская образовательная среда, сочетающая военизированную и гражданскую составляющие, предъявляет особые требования к педагогу и одновременно предоставляет ресурсы для его профессионального развития. Разработанный дефицитарно-ресурсный подход позволяет преодолеть ограниченность как сугубо ресурсного (игнорирующего проблемные зоны), так и сугубо дефицитарного (фиксирующегося на недостатках) взглядов. Подход рассматривает профессиональные дефициты и личностно-профессиональные ресурсы педагога в их диалектической взаимосвязи, где дефициты задают вектор развития (зоны ближайшего профессионального развития), а ресурсы выступают средствами их эффективного преодоления. Новизна подхода заключается в интеграции двух методологических традиций, адаптации к педагогическому контексту кадетского образования, инструментальности и прикладном характере. Ограничением исследования является поперечный корреляционный дизайн, не позволяющий делать причинные выводы; для проверки механизма реализации подхода необходимо интервенционное исследование с группой сравнения и измерением до/после. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария для выявления профессиональных дефицитов и личностно-профессиональных ресурсов педагогов кадетского образования, апробацией подхода в практике кадетских образовательных организаций, а также эмпирической проверкой его эффективности.

Список литературы

1. Водопьянова Н. Е., Бугулиев Л. Г. Взаимосвязь отношения к новым технологиям работы и профессионального выгорания специалистов субъект-субъектных профессий (на примере педагогов) // Ярославский психологический вестник. 2024. № 3 (60). С. 30-38. EDN: ZHMDEK.

2. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика, Монография. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2011. 160 с. ISBN: 978-5-288-05181-6.
3. Иванова Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2016. 237 с.
4. Марковская Е. А. Педагогическая технология комплексного сопровождения этапов становления педагога кадетского образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 12 (150). С. 1-5. URL: <https://research-journal.org/archive/12-150-2024-december/10.60797/IRJ.2024.150.30>. DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.30. EDN: NQEJIW.
5. Зевина Л. В. Мониторинг качества системы повышения квалификации педагогов в условиях модернизации образования // Polish Journal of Science. 2020. № 30-2 (30). С. 34-39. EDN: XVJJXF.
6. Марковская Е. А. Педагогические стратегии развития инновационного потенциала педагогов кадетского военного корпуса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 203-205. EDN: WXDCFK.
7. Марковская Е. А. Анализ корреляций профессиональных дефицитов педагогов кадетского образования // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2025. № 2(31). С. 267-275. EDN: KRLRMH.
8. Митина Л. М. Концепция трёхкомпонентной ресурсности личностно-профессионального развития педагога: принцип преемственности и эмерджентный эффект // Психологические науки. 2026. № 1. С. 111-126. URL: <https://www.psychgou.ru/jour/article/view/1515/1047>. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126. EDN: KEIWIС.
9. Григорьева М. А. Ресурсный подход: теория и методология // История и методология современной практической психологии: материалы научно-практической конференции, посвященной 55-летию выхода книги Б.В. Зейгарник "Введение в патопсихологию" (Москва, 10 октября 2024 года). М.: Академия имиджологии, 2025. С. 74-79. ISBN: 978-5-88045-649-9. EDN: FOVUQR.
10. Савина А. Д. Психологические ресурсы педагога: понятийно-терминологическая систематизация и теоретический анализ в условиях цифровизации образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2025. № 8. С. 3573. EDN: NQYKNI.
11. Леонтьев Д. А., Моспан А. Н. Личностные ресурсы и совладание с неопределенностью // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности: материалы VI

Международной научной конференции (Кострома, 22–24 сентября 2022 года). Кострома: Костромской государственный университет. 2022. С. 283-286. EDN: FSRWGU.

12. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Доливец С. С. Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей // Образование и наука. 2025. Т. 27. № 2. С. 108-134. URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/4136/1290>. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-2-108-134. EDN: JHJMEJ.

13. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г., Потанина А. М. Регуляторные ресурсы профессионального самоопределения обучающихся в условиях стресса: исследовательские подходы и теоретические основания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2024. Т. 47. № 2. С. 31-60. URL: <https://msupsyj.ru/articles/article/10850/>. DOI: 10.11621/LPJ-24-14. EDN: OXNFWD.

14. Масалимова А. Р., Хватова М. А., Тарарина Л. И. Дефицитное наставничество как средство повышения квалификации педагога // Концепт. 2025. № 4. С. 153-167. URL: <https://e-koncept.ru/2025/251064.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11064. EDN: OOHURY.

15. Гумницкая А. С., Маркина Н. В. Типология дефицитно-ресурсных стратегий развития управленческого потенциала // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы X Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева, (Москва, 14–15 мая 2025 года). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2025. С. 174-176. ISBN: 978-5-94051-346-9. EDN: PPSEUL.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Финансирование: Авторы заявляют об отсутствии внешнего финансирования.

Financing: The research was performed without external funding.