



Восприятие студентами структуры наставничества в высшей школе

Ю. М. ПЕРЕВОЗКИНА, А. С. ТИШКОВА, А. А. ГРЕЧУХИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. В условиях единого образовательного пространства необходимо не только научно-методическое сопровождение наставничества, но разработка концептуально-методологических основ целевой модели наставничества с ее последующим внедрением в образовательный процесс. *Целью исследования* является теоретико-методологическое обоснование и эмпирическое исследование восприятия студентами структуры наставничества в высшей школе.

Материалы и методы. Исследование основано на общенаучных методах, включающих теоретический анализ, синтез и обобщение научных источников и нормативно-правовых актов; метод анкетирования с использованием Яндекс-формы; методы математической описательной статистики: частотный анализ, критерий χ^2 -Пирсона. С целью изучения восприятия студентами структуры наставничества в высшей школе, нами было проведено эмпирическое исследование с использованием анкеты в Яндекс-форме (авторы: Ю.М. Перевозкина, О.Б. Ганпанцурова, А.А. Гречухина, А.С. Тишкова и Д.Э. Елистратова), содержащей исследование представлений о роли наставника среди студентов. В пилотажном исследовании приняли участие 208 студента бакалавриата (1-4 курсы) и магистратуры (1-2 курсы) Вузов России (108 женского пола и 100 – мужского) в возрасте от 17 до 36 лет.

Результаты. Теоретическое обоснование раскрывается через системно-деятельностный подход к определению структурной организации наставничества. Особо выделяется то, что ролевые модели наставника и наставляемого должны носить относительный характер, а взаимодействие в этой диаде характеризуется гибкостью, опирающейся на контекст общения, цели, соблюдение этических принципов и личностные особенности субъектов взаимодействия. Эмпирическое исследование позволило выявить, что для преподавателя-наставника в высшей школе характерно его восприятие с более взрослыми ролями, относящимися к периоду старости [фигуры Старухи (22%) и Старика (20%)], связанные с опытом, мудростью, стабильностью. Следовательно, в качестве наставника студентам проще и привычнее представлять взрослую фигуру, имеющую знания и определенный авторитет.

Заключение. Восприятие преподавателя-наставника имеет ролевую дифференциацию, которая различается по качествам. Представление студентов о структуре наставничества способствует пониманию организации взаимоотношений наставника и наставляемого в образовании.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

наставник-преподаватель, наставляемый-студент, структура наставничества, системно-деятельностный подход, ролевые модели наставника

Для цитирования: Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Гречухина А. А. Восприятие студентами структуры наставничества в высшей школе // Перспективы науки и образования. 2025. № 5. С. 492–509. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.5.31>

Поступила: 22.04.2024 | Одобрена: 28.06.2025 | Опубликовано: 31.10.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Students' perception of the mentoring structure in higher education

YU. M. PEREVOZKINA, A. S. TISHKOVA, A. A. GRECHUKHINA

ABSTRACT

Introduction. In the conditions of a single educational space, it is necessary not only to provide scientific and methodological support for mentoring, but also to develop conceptual and methodological foundations for the target model of mentoring with its subsequent implementation in the educational process. *The aim of the study* is a theoretical and methodological justification and empirical study of students' perception of the mentoring structure in higher education.

Materials and methods. The study is based on general scientific methods, including theoretical analysis, synthesis and generalization of scientific sources and regulatory legal acts; a questionnaire survey using the Yandex form; methods of mathematical descriptive statistics: frequency analysis, Pearson's χ^2 criterion. In order to study students' perception of the mentoring structure in higher education, we conducted an empirical study using a questionnaire in the Yandex form (authors: Yu. M. Perevozkina, O. B. Ganpanturova, A. A. Grechukhina, A. S. Tishkova and D. E. Elistratova), containing a study of ideas about the role of a mentor among students. The pilot study involved 208 undergraduate (1-4 years) and graduate (1-2 years) students of Russian universities (108 female and 100 male) aged 17 to 36.

Study results. The theoretical basis is revealed through a system-activity approach to defining the structural organization of mentoring. It is especially emphasized that the role models of the mentor and the mentee should be relative, and the interaction in this dyad is characterized by flexibility based on the context of communication, goals, compliance with ethical principles and personal characteristics of the subjects of interaction. An empirical study revealed that a teacher-mentor in higher education is characterized by his perception with more adult roles related to the period of old age [the figures of the Old Woman (22%) and the Old Man (20%)], associated with experience, wisdom, stability. Consequently, it is easier and more familiar for students to imagine an adult figure with knowledge and a certain authority as a mentor.

Conclusion. The perception of a teacher-mentor has a role differentiation, which differs in qualities. Students' ideas about the structure of mentoring contribute to understanding the organization of the relationship between a mentor and a mentee in education.

KEYWORDS

mentor-teacher, mentee-student, mentoring structure, system-activity approach, mentor role models

For Citation: Perevozkina, Yu. M., Tishkova, A. S., & Grechukhina, A. A. (2025). Students' perception of the mentoring structure in higher education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (5), 492–509. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.5.31>

Received: 22 April 2025 | Approved: 28 June 2025 | Published: 31 October 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования наставничества на всех уровнях образования обусловлена современными задачами научно-методического сопровождения начинающих специалистов в условиях единой международной образовательной системы. Международные инициативы ООН в области образования построены на основополагающих принципах и правах каждого человека на доступное и качественное образование на протяжении всей жизни. В настоящее время деятельность ЮНЕСКО направлена на переосмысление образования в интересах устойчивого будущего, заключающее в анализе и реагировании на новые тенденции в области образования и разработке глобальной инициативы о роли обучения в формировании будущего человечества. ЮНЕСКО предоставляет поддержку для развития институционального и кадрового потенциала стран для достижения целей в области образования. Это включает подготовку специалистов-практиков и работников сферы образования в различных областях, включая планирование образования, разработку учебных программ, сбор данных и дистанционное обучение, реализуемых, в том числе, через менторство и наставничество [1].

В Российской Федерации поддерживаются данные инициативы с целью разработки научно-обоснованных предложений по решению проблемы нехватки кадров, удержания в профессии и поддержки молодых специалистов на этапе их профессионального становления, поставленной в 2019 году Министерством просвещения (Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 года № Р- 145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися») [2] и в «Концепции развития наставничества в Российской Федерации» (одобренной постановлением Президиума Российской академии образования от 29.06.2023) [3]. В 2024 г. Государственная дума приняла законодательные изменения по вопросу Регулирования труда работников, выполняющих функции наставников (статья 351.8. ТК РФ «Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда») [4]. Данная норма призвана реализовать поручение Президента о необходимости закрепления в законодательстве понятия «наставник», а также стать фундаментом для исполнения национального проекта «Кадры». Трудовой кодекс Российской Федерации дополняется новой статьей 351.8, которая закрепляет гарантии работников, выполняющих функции наставника, и определяет порядок их материального стимулирования. Несмотря на различные меры, направленные на сохранение молодого контингента работников в образовании как в России, так и во многих других странах работодатели по-прежнему сталкиваются с высокими показателями отсева молодых специалистов [5]. По данным Организации экономического сотрудничества и развития, учителя, начинающие свою карьеру, составляют 16% от общего числа педагогов в Европе (OECD, [6]). Таким образом, наставничество выступает как необходимое условие сохранения и развития преподавателей.

В настоящее время исследование наставничества является одним из приоритетных направлений исследований в сфере наук об образовании. Наставничество представляется важным институтом для успешной интеграции и адаптации как обучающихся в университетах и школах, так и молодых специалистов в образовательных учреждениях. Факты показывают, что учащиеся, которые находятся под руководством наставников, могут добиться более высоких результатов по сравнению со студентами, не имеющими наставников [7]. Необходимость привлечения наставников в образовательной среде также связана с формированием успешных специалистов, в свою очередь эффективность отношений в диаде наставник-наставляемый обусловлена в определенной степени личностными характеристиками наставника, его мотивацией, ценностями и пр. [8].

Проблема формализации наставничества, сужение его практической значимости до технологии, в том числе через разделение формального и неформального наставничества в организациях, с потерей ценностно-смысловой составляющей снижает эффективность наставничества как психолого-педагогического инструмента в процессе профессионального становления личности. Особо стоит выделить, что наставничество представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий наличия определенных личностных особенностей и качеств, специальной профессиональной подготовки, предрасположенности к обучению, воспитанию и профессионально-личностному развитию закрепленных наставляемых, передачи им своего опыта и знаний. В этой связи, целесообразно представить теоретическое и эмпирическое

обоснование структурной организации системы наставничества с опорой на системно-деятельностный подход, раскрывающий наставничество в контексте современных задач непрерывного образования в качестве интегрального регулятора взаимодействия наставника-преподавателя и наставляемого-студента в восприятии студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование основано на общенаучных методах, включающих теоретический анализ, синтез и обобщение научных источников и нормативно-правовых актов; метод анкетирования с использованием Яндекс-формы; методы математической описательной статистики: частотный анализ, критерий χ^2 -Пирсона. С целью изучения представлений личностных качеств эффективного наставника, нами было проведено эмпирическое исследование с использованием анкеты в Яндекс-форме (авторы: Ю.М. Перевозкина, О.Б. Ганпанцурова, А.А. Гречухина, А.С. Тишкова и Д.Э. Елистратова), содержащей исследование представлений о роли наставника среди студентов. В пилотажном исследовании приняли участие 208 студента бакалавриата (1-4 курсы) и магистратуры (1-2 курсы) ФГБОУ ВО «НГПУ», ФГБОУ ВО «СГУПС», ФГБОУ ВО «НГТУ», ФГБОУ ВО «МГМУ Минздрава России» (108 женского пола и 100 – мужского) в возрасте от 17 до 36 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты теоретического исследования

Наставничество было распространенной практикой в человеческих взаимоотношениях со времен самых ранних цивилизаций [9; 10] и воспринимается как важное условие не только профессионального, но и личностного развития молодого специалиста. Для России наставничество тоже не новое явление, оно имеет давнюю историю, и началось это с такого феномена как «старчество», получившее наибольшее развитие на духовном и религиозном уровне при Сергии Радонежском в 14 веке. В XVII веке Я.А. Коменский [11] определил важную роль учителя-наставника в воспитании личности обучающегося. В начале XX века К.Д. Ушинский [12] полагал, что на профессиональное становление влияет опыт, мастерство и знания, которые передают наставник своему подопечному.

Первоначальная концепция наставничества за рубежом начала развиваться в 1970-х годах, когда в работе K.L. St Clair [13] упоминается, что менее опытный ученик учится на опыте и знаниях наставника. Через 10 лет выходит в свет основополагающая работа K. Kram и L. Isabella [14], которая возобновила интерес к области наставничества, в широком смысле определяемая автором как практика, при которой более опытный человек поддерживает и поощряет менее опытного.

В продолжающийся период научных изысканий в области наставничества возникло большое количество терминов и пониманий наставничества. Сам термин «наставничество» признается учеными как спорная концепция, которая применяется по-разному в зависимости от условий и целей [15]. Действительно, в понимании наставничества существует определенная терминологическая путаница, так, наставничество в первую очередь развивает подопечных, поддерживая и содействуя им G. Crisp и K. Alvarado-Young [16] подчеркивают важность рефлексивного процесса и учет ролевого моделирования в наставничестве. С позиции социологии А.Т. Гаспаршвили и О.В. Крухмалёва [17] рассматривают наставничество как социальный феномен и относят его вместе с образованием и воспитанием к процессу социализации как элемент преемственности в формах наследования профессионального опыта. Л.Н. Нугуманова и Т.В. Яковенко [18] под наставничеством понимают технологию передачи опыта и знаний, способствующие «дорастиванию» и формированию ценностей посредством доверительного взаимодействия между наставником и наставляемым. Система наставничества, согласно авторам существенно влияет на процесс профессионального становления начинающих педагогов.

Сегодняшний взгляд на наставничество гораздо богаче и подчеркивает современное наставничество как эффективное обучение с социальной преобразующей ценностью. В Концепции развития наставничества в Российской Федерации (2023) [3] наставничество определяется как «универсальный механизм обеспечения личностно-профессиональной социализации индивида,

социально-педагогическая технология организации и сопровождения его личностного, профессионального развития, мотивации, роста, мастерства, формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств».

По мнению Kemmis и др. [19], большое количество терминов, представленных в многочисленных научных работах, породило различные понимания наставничества. Теории о наставничестве являются сложными конструктами, которые многократно возросли и чаще всего понимание наставничества может быть обусловлено контекстом. Несмотря на все возрастающий интерес к проблеме наставничества и рост исследований в этой области, остаются определенные пробелы в научных знаниях относительно наставничества. Во-первых, несмотря на увеличивающийся объем исследований наставничества в целом [20], имеются проблемы в представлении структуры наставничества, его видов в контексте образования [21].

Во-вторых, наставничество может выполнять различные функции развития и поддержки наставляемых [20]. По-прежнему наблюдается недостаток теоретических и эмпирических исследований применения этих функций в контексте образовательного процесса, включая то, как эти функции затем влияют на результаты образовательной деятельности [22].

В-третьих, требует своего исследования влияние наставничества на адаптацию студентов первого курса и профориентацию школьников. Изучение роли наставничества на ранних этапах включения студентов в образовательное пространство вуза имеет решающее значение для формирования профессиональных компетенций обучающихся [23].

В-четвертых, из-за влияния конкурирующих требований к ресурсам в профессиональной практике, существует необходимость в строгой оценке развития системы наставничества для демонстрации положительного эффекта и результата. Также существует необходимость в более специфичных для профессии, междисциплинарных и контекстуально-ориентированных исследованиях этого явления [24].

Таким образом, вышеизложенные проблемы обусловили постановку цели исследования, заключающейся в теоретическом обосновании структурной организации наставничества на разных уровнях образования. Более конкретно, мы фокусируемся на следующих исследовательских вопросах. Каковы критерии, позволяющие выделить структурные компоненты системы наставничества? Из каких компонентов состоит система наставничества? Каковы роли наставника и наставляемого? Какие личностные особенности и нормативно-правовые документы должны определять отношения наставник-наставляемый? Следовательно, теоретическое обоснование позволит провести эмпирическое исследование, направленное на изучение восприятия студентами структуры наставничества в высшей школе.

Наш подход к определению структурной организации наставничества основан на системном подходе, представленном Б.Г. Юдиным [25], изучающем общенаучные принципы систем самой разной природы; Б.Г. Ананьевым [26], рассматривающем человека как многоуровневую сложную систему; П.К. Анохиным [27], предложившем теорию функциональной системы и понимающем систему как некое образование, состоящее из целостных и взаимосвязанных компонентов; Б.Ф. Ломовым [28], предложившем идею уровневого строения системы психических явлений; А.В. Карповым [29], выделяющем в организационной структуре деятельности не отдельные действия, а ее функциональные блоки, представленные как обобщенные подсистемы. и др. Следовательно, согласно системному подходу, наставничество может быть представлено как система, включающая совокупность взаимосвязанных компонентов и теории деятельности, основоположником которой является А.Н. Леонтьев [30]. Оба подхода позволяют рассматривать наставничество как деятельность, которая в свою очередь, как отмечает А.В. Карпов [29], также представляет систему. Мы выбрали системно-деятельностный подход к определению структурной организации наставничества в образовании, концептуализируя наставничество как совместную деятельность согласно представлениям О.Ю. Васильевой, В.С. Басюка, С.В. Ивановой [10]. Теория деятельности предлагает основу для понимания человеческих действий, обучения и передачи опыта, учитывая индивидуальный, социальный и культурный контекст [30]. Единицей анализа является деятельность участников (наставника и наставляемого) в определенном контексте, а также ее инструменты, правила и роли. В процессе наставничества наставник и наставляемый посредством совместной деятельности приходят к определенному результату, в контексте которого наставляемый обретает новые профессиональные компетенции, ценност-

но-смысловые установки, соответствующие организационной культуре, в которую он погружается при поддержке наставника, осваивает профессиональную роль, у него формируется устойчивая внутренняя мотивация к деятельности и к самостоятельному, рефлексивному обучению [3].

Таким образом, мы объединяем теорию деятельности и предположение о том, что наставничество может быть представлено как система. По мнению Б.Г. Юдина [25], «...системный подход занимается изучением общенаучных принципов, справедливых для систем самой разной природы». Основной задачей нашего анализа является раскрытие закономерностей структурной организации наставничества в качестве деятельности, при этом мы верифицировали наиболее общее предположение о принадлежности наставничества к системам открытого типа. Действительно, как отражено в работе А.В. Карпова [29], наставничество (рассматриваемое в виде деятельности и как открытая система) подчиняется базовым закономерностям, обнаруженным в системах подобного типа и, в частности, в рамках анализа деятельности – это наличие инвариантной структуры. Этот структурный инвариант должен рассматриваться как «общий принцип структурной организации» [29]. Каждый последующий уровень представляется как синтез предыдущих. А.В. Карпов [29] считает, что системный критерий может подразделять всю систему на несколько уровней: компонентный – включает в себя элементы, представляющие специфические качества системы, с одной стороны, а с другой – отражающие собственную качественную определенность; субсистемный уровень состоит из более укрупненных образований, объединяющий компоненты; системный уровень рассматривается как целостное образование исследуемого феномена. Все компоненты системы направлены на достижение общей цели. В случае наставничества, множественность является ключевым понятием [31] и множество взаимосвязанных компонентов и субсистем способствуют поддержанию единой цели – профессиональная и учебная социализация индивида, которая предусматривает интеграцию личностных качеств и социокультурных ожиданий относительно выполняемой роли [32].

При решении проблемы структурной организации наставничества, необходимо осознать еще одну трудность, носящую фундаментальный характер, которая обозначается А.В. Карповым [29] как проблема выделения единиц деятельности. Смысл решения этого сложного вопроса состоит в выделении элементов наставничества, тех «кирпичиков» из которых оно, собственно, и строится. Данное связано с еще одной теоретической проблемой – соотношения частей и целого, проблема соотношения системы и ее компонентов, а также взаимодетерминационных связей между ними. Это такие сущности, которые способны воплощать в себе характеристики всего целого – наставничества, которые реализуются на компонентном или элементном уровнях. Длительные размышления, анализ научных работ и нормативных документов привели нас к тому, что в качестве компонентов системы наставничества должны выступать условия результативности наставничества, которые подразделяются на внутренние (личностные особенности и профессиональные компетенции) и внешние (этические, организационные нормы и правила) (см. рис. 1).

М. Ploj Virtič с соавторами [33] на основе эмпирического исследования установили, что личные качества играют ключевую роль в наставничестве, среди которых авторы выделяют поддержку со стороны наставника, эмпатичность, способность дать положительную обратную связь. В Концепции развития наставничества Российской Федерации [3] приводятся следующие условия результативности деятельности наставника: внутренняя мотивация наставника к реализации наставнической деятельности; планирование наставнической деятельности как процесса сопровождения профессиональной социализации и адаптации начинающего работника; внутренняя оценка профессионального и личностного развития молодого специалиста, внимание к его общекультурному развитию, формированию у него духовно-нравственных и патриотических ценностей; оказание системной помощи наставляемому в освоении профессии; формированию внутренней позиции, присвоению традиционных духовно-нравственных ценностей; организация неформального общения, дружелюбной атмосферы в диаде наставник-наставляемый; оказание поддержки в преодолении трудностей и создание условий для формирования субъектной позиции относительно собственного личностно-профессионального роста и др. Все перечисленные условия, определенным образом характеризуются как качества наставника.

Согласно проведенному исследованию J. Kantola и S. Penttilä [34], в качестве одного из важных мотивов наставничества называют сильную потребность в формировании и поддержании близких отношений. Учеными было показано, что такие черты личности, как высокая открытость опыту, доброжелательность, высокая степень эмпатии и готовности помочь, а также высокий уровень стремления к новизне, выступают важными характеристиками для успешных отношений в диаде наставник-наставляемый [35].

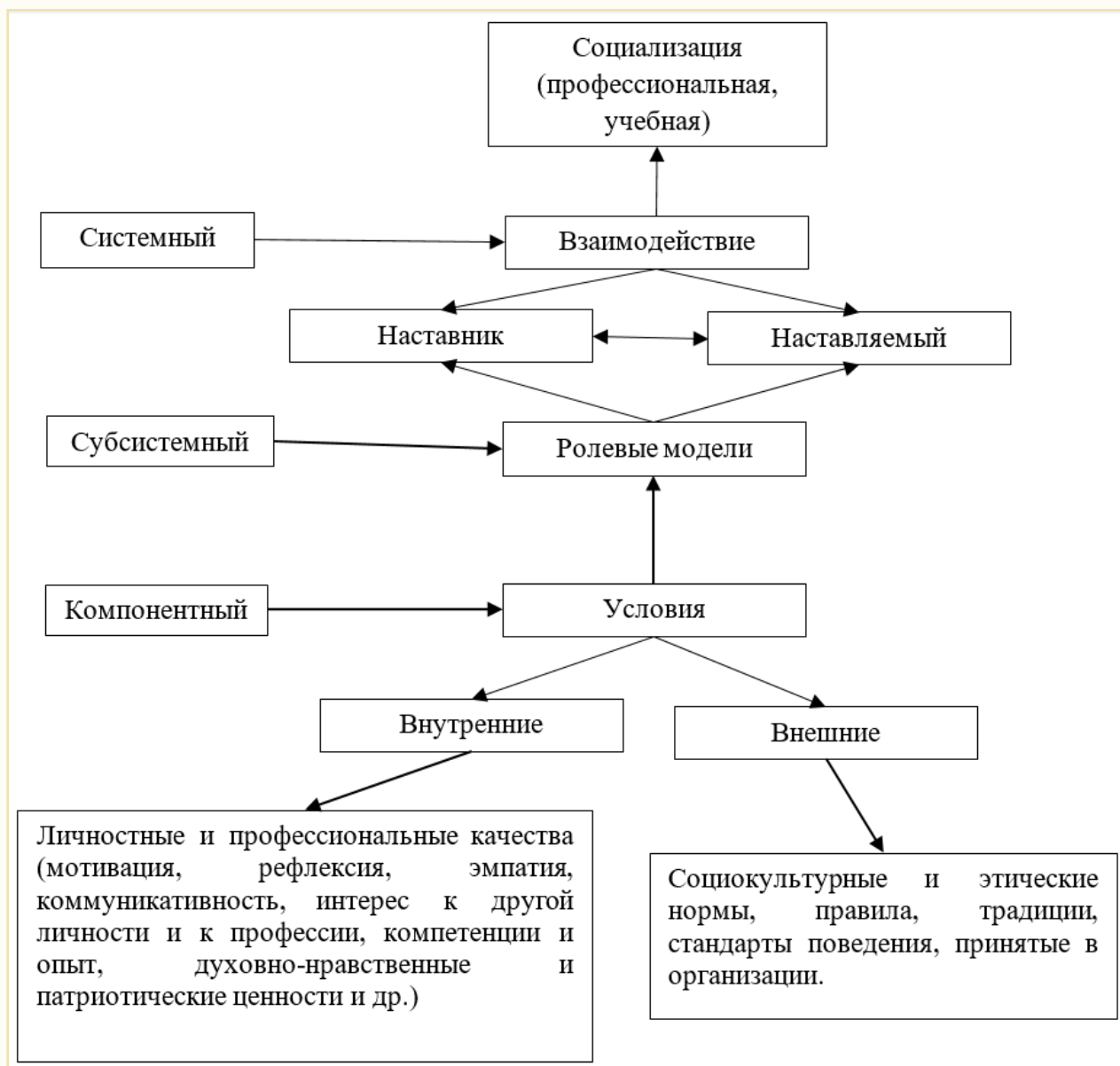


Рисунок 1 Структурная организация наставничества с позиции системно-деятельностного подхода

Значительное количество ученых, отмечают, что в процессе наставничества в образовании рефлексия является жизненно важным компонентом как для самого наставника, так и для наставляемого, поскольку затем учащийся будет критически изучать процессы, которые происходили до, во время и после определенного этапа, чтобы прийти к пониманию своего профессионального и личностного развития, внести необходимые изменения и сформулировать запрос для наставника [36]. В рамках компонентного уровня остается открытым вопрос о том, существуют ли внешние условия для организации наставников как ответственных за профессиональное развитие наставляемых. К ним можно отнести нормативно-правовые требования к реализации наставничества в образовательных организациях. Процессуальные показатели успешности наставнической деятельности, представленные в «Концепции развития наставничества в образовании» [3] включают качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной вокруг наставляемого.

В этом контексте требует своего внимания и этика в отношениях наставник-наставляемый. В Концепции развития наставничества в Российской Федерации [3] одним из принципов наставнической деятельности обозначен «принцип этичности», а среди критериев результа-

тивности данной деятельности указываются этические качества наставника. Проблема этики наставника, как отмечают О.Ю. Васильева, В.С. Басюк и С.В. Иванова [37], является одной из важных в организации совместной деятельности наставника и наставляемого. Соблюдение этических норм вытекает из знания и соблюдения этических принципов и воспитания нравственных качеств личности. К этическим нормам авторы относят: общесоциальные нормы, регулирующие отношения между наставником и обществом в целом; внутрисоциальные нормы, определяющие взаимоотношения наставника с наставляемым, наставника и его ученика с членами коллектива организации; мировоззренческие нормы и ценностные установки, усвоение которых определяет качества личности, ее ценности, мировоззрение, отношение к миру. Совокупность этических принципов и норм, согласно О.Ю. Васильевой с соавторами [37], определяет взаимодействие между в диаде наставник-наставляемый.

Рассматривая структурную организацию деятельности А.В. Карпов [38] отмечает ограничение структурно-морфологической парадигмы, в рамках которой рассматриваются взаимоотношения система-компоненты. На самом деле, по мнению ученого, в организационной структуре деятельности необходимо выделять на определенном уровне интеграции уже не отдельные действия, а ее функциональные блоки, которые должны быть представлены как обобщенные подсистемы. Они-то и должны с одной стороны синтезировать компоненты, а с другой стороны сами включаться в систему. А.В. Карпов указывает, что система состоит из определенных функциональных синтезов, обозначаемых им как подсистемы, которые являясь сами интеграторами более локальных образований (компонентов) синтезируются в рамках системы в целом. Эксплицируя данное положение автора (которое имеет общий характер и выполняется для всех классов и систем) на деятельность наставничества, отметим, что такими интеграторами могут выступать более укрупненные образования, такие как роли наставника и наставляемого.

Традиционно наставничество подразумевает односторонние отношения обучения, где подопечному отводится роль ученика, а наставнику – роль педагога [39]. Другими словами, эти традиционные роли не принимают во внимание взаимные отношения, контекст этих отношений и личностные особенности участников взаимодействия [40]. Однако наставничество представляет собой сложный и целостный контекст взаимодействия, а отношения между наставником и подопечным многогранны и зависят от личности наставника и наставляемого [41]. Роль наставника в диаде наставник-наставляемый имеет воздействие на развитие знаний подопечного на практике. В этом взаимодействии многочисленные роли, исполняемые наставником, их разнообразие способствуют развитию целостного понимания знаний [42]. Тем не менее, авторы утверждают, что основная роль, которую берут на себя наставники, – это роль, в которой наставники активны и поучительны. Тот факт, что наставники берут на себя роль, в которой они используют директивные навыки, такие как советы и суждения, был обнаружен в нескольких исследовательских работах [43]. Некоторые исследования отношений в наставничестве были сосредоточены на роли наставника [41]. Вместе с тем М. Merket [44] отмечает, что такие работы приносят мало ясности относительно роли подопечного и что ни одно исследование не изучало взаимозависимость между ролями наставника и наставляемого. В то же время, в ряде исследований уделено больше внимания взаимосвязи между ролями [44]. Так А.Д. Hobson [45] обнаружил, что ясность и ожидания относительно ролей важны для эффективности наставничества.

F Crasborn и др. [46] описали ролевые модели наставника, позволяющие составить профиль наставника с точки зрения двух оснований: вклада (активный-реактивный) и направленности (использование навыков директивности-недирективности. М. Merket [44] изучила особенности взаимодействия между наставником и наставляемым в зависимости от ведущей роли наставника. Благодаря активной роли, наставник контролирует коммуникацию, упорядочивая и выбирая темы в диалогах. Это указывает на более реактивную роль подопечного, где наставляемый получает готовую инструкцию и более пассивно следует ей. Эти роли могут создавать иерархические отношения между наставником и подопечным. В случае пассивной роли, активность принадлежит наставляемому, что способствует развитию его инициативности, самостоятельности, но в то же время при такой форме коммуникации подопечные могут игнорировать ценностные, этические и другие установки наставляемого. И третий вид роли (гибкий), осуществляет переход от директивного стиля к пассивному, что создает более гибкие отношения и как возможности личностного роста, так и представления наставника в качестве идеала, ролевой модели, поведение которого ему бы хотелось эмулировать.

В исследовании S. Heeneman и W. de Grave [36] напряженность наставников часто приводила к более директивному подходу, спровоцированному либо воспринимаемой неопытностью наставника, либо чувством ответственности наставника за наставляемого, либо подопечным с недостаточной эффективностью или рефлексивностью. Это позволило авторам предположить, что роли наставника в наставничестве можно корректировать с учетом обстоятельств, опыта наставника или суждений о том, что необходимо для развития наставляемого. Таким образом, границы ролей наставника и наставляемого, развитие навыков как наставника, так и наставляемого являются важными факторами в направляющей деятельности наставника. В «Концепции развития наставничества в образовании» [3] указывается, что роль наставника сложна и многогранна, он является обучающим мастером, педагогом-воспитателем, психологом-тьютором, другом-советчиком, образцовым представителем профессионального сообщества, носителем высоких моральных ценностей, посредником в преодолении трудностей и неудач.

Таким образом, теоретический обзор показал, что ролевые модели наставника и наставляемого должны носить относительный характер, а взаимодействие в этой диаде характеризуется гибкостью, опирающейся на контекст и личностные особенности субъектов [47].

И, наконец на системном уровне осуществляется взаимодействие между наставником и наставляемым, в своем роде реализуется действие самого наставничества, акт. Однако, как утверждает А.В. Карпов [29], это связано еще с одной методологической проблемой. Дело в том, что в общей структуре наставничества (общесистемный уровень) оказываются в тесной взаимосвязи, фактически в единстве четыре гетерогенные системы: наставник, наставляемый, образовательная организация, в которой реализуется наставничество и их взаимодействие. Сам по себе синтез этих систем, имеющих собственную качественную определенность, не может привести к возникновению именно системных характеристик, которые выходят за пределы особенностей каждой системы, а также их аддитивной совокупности. Эти четыре системы могут быть полно проинтерпретированы только с позиции систем открытого типа или как отмечает А.В. Карпов в контексте метасистемной организации. Данное предполагает рассмотрение деятельности наставничества, во-первых, как имеющей полисистемный, разнокачественный и гетерогенный характер, и, во-вторых, вскрывающий тот факт, что более общие системы, встраиваются в малую систему, становясь ее элементами и регулируя ее функционирование. Согласно А.Д. Хобсон [48], студенты-педагоги и наставники-педагоги должны установить наставнические отношения, которые являются максимально неиерархическими, чтобы способствовать доверию между ними. По мнению D.L. Haggard с соавт. [15], наставнические отношения являются непрерывным процессом развития, и чувство того, что наставник и наставляемый конструктивно настроены на диалог, будет поддерживать общее взаимодействие и эффективные результаты в учебной и профессиональной деятельности. Наставник не влияет напрямую на такие важные моменты в жизни наставляемого, но по мере развития отношений наставника и его подопечного наставник может получать чувство удовлетворения от предпринимаемых наставляемым шагов в развитии себя как личности и как профессионала. В исследовании копинг-стратегий в наставничестве, включавшем данные о 177 студентов-педагогов, А. Wilson и М. Huynh [49] обнаружили, что студенты-педагоги, у которых были выявлены непродуктивные стратегии совладания, отличались более высоким уровнем одиночества и имели проблемы в общении со своим наставником-педагогом. Такие непродуктивные стратегии совладания включали самообвинение, беспокойство и сосредоточение на негативном опыте. Такие студенты отмечали, что они чувствовали, что руководство со стороны своего наставника-педагога было недостаточным.

Таким образом, наставничество имеет потенциал либо предоставлять, либо ограничивать результаты обучения на рабочем месте учеников-учителей [50]. Следовательно, качество взаимодействия между наставниками и наставляемыми, представление наставляемых о роли преподавателя-наставника может иметь решающее влияние на обучение и социализацию в профессиональной и учебной среде наставляемых.

Результаты эмпирического исследования

Результаты применения критерия χ^2 -Пирсона показал наличие статистически значимые сопряжения между ролевой моделью наставника-преподавателя, обозначением данной роли и ее характеристиками, которыми студенты наделяли данные модели (см. табл.).

Таблица

Анализ сопряженности ролевых моделей наставника-преподавателя в вузе и его характеристик

Сопрягаемые переменные	χ^2		Уровень значимости
Ролевая модель и обозначение роли	36,9401	сс=1000	$p=0,023$
Ролевая модель и характеристики	71,5068	сс=756	$p=0,043$

Результаты исследования позволили выделить характеристики для каждой ролевой модели преподавателя наставника в восприятии данного образа студентами. Так студенты, определяя наиболее часто (22% и 20%, см. рис. 2) для преподавателя-наставника в вузе ролевые модели периода старости обозначают ролевую модель Старухи в качестве профессора (13%), профессионала (45%), преподавателя (23%), опытный человек (19%) и отличается такими характеристиками как умная (14%) мудрая (45%), опытная (30 %), терпеливая, добрая (по 5% каждая). Роль Старика обозначается в качестве профессора (23%), мудрый преподаватель (51%), профессионал (21%), обладающий опытом (37%), мудростью (32%), высоким интеллектом (15%), спокойствием и проницательностью (по 5%).

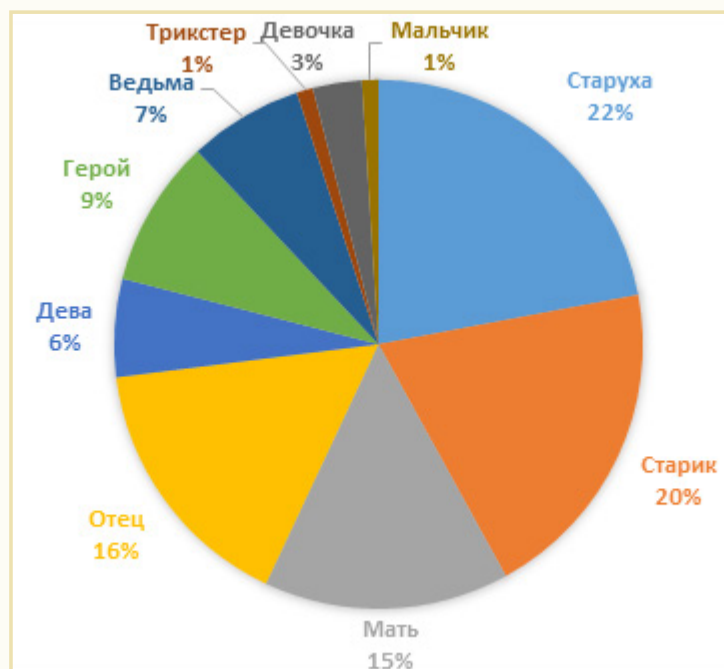


Рисунок 2 Процентное распределение представлений студентов о ролевых моделях наставника-преподавателя

Ролевые модели периода взрослости мать и отец встречаются немного реже (15% и 16%) и обозначаются в качестве учителя (24%), преподавателя (53%) и помощника (16%) – ролевая модель Матери, характеризующаяся как опытная (33%), добрая (10%), ответственная (11%), компетентная/знающая/умная (22%), отзывчивая/включенная/поддерживающая/ открытая, терпеливая (23%). Ролевая модель Отца рассматривается в качестве преподавателя/учителя (44%), профессора (23%) и интеллигента (11%), характеризующегося значительным опытом (14%), уверенностью (15%), коммуникативностью (21%), компетентностью (32%), активностью (10%) и харизматичностью (5%).

Ролевые модели периода юности относительно их сопоставления с преподавателем-наставником распределились следующим образом: конструктивные ролевые модели – Дева (6%) и Герой (9%); деструктивные ролевые модели – Ведьма (7%) и Трикстер (1%). Детские роли аналогично деструктивной мужской роли также заняли незначительное место при их сопоставлении с преподавателем-наставником – Девочка (3%) и Мальчик (1%). В связи с незначительной представ-

ленностью деструктивной мужской роли и детских ролей в качестве восприятия образа преподавателя-наставника не рассматривалось их сопоставление с характеристиками и вербальным обозначением. Ролевая модель Девы обозначается как учитель/преподаватель (68%) и характеризуется как ответственная (20%), отзывчивая (20%), готовая к обучению (20%). В свою очередь ролевая модель Героя связывается студентами в основном с образом преподавателя (69%) как и отличается уверенностью, умением организовать работу в коллективе (15%), эрудированный (17%), целеустремленный (20%), энергичный (21%), самореализованный (14%), интересующийся своей деятельностью (18%). И, наконец ролевая модель Ведьмы связывается студентами с такими характеристиками как стойкая (20 %), дерзкая (20%), смелая (20%), ярко передающая знание (20%).

Значительная часть (53%) указала на «отсутствие опыта взаимодействия с наставником», что, на наш взгляд, может означать не отсутствие наставника в жизни студента, а недостаточное понимание его ролевых функций. Опыт взаимодействия с наставником часть респондентов (25%) оценила, как «скорее положительно, чем отрицательно», а 20% испытуемых как «положительно». Всего лишь 2% указали на отрицательный опыт взаимодействия с наставником.

Респонденты, которые имели опыт взаимодействия с наставником, указывали на его поддержку в следующих аспектах (по частоте встречаемости): рассказывал, как выполнять задачу ($f=68$), показывал, как выполнять задачу ($f=53$), поддерживал ($f=51$), мотивировал ($f=44$), просто был рядом ($f=35$), вдохновлял ($f=33$), выполнял задачу вместе ($f=31$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Итак, согласно представленной в теоретической части работы структуре наставничества на основе системно-деятельностного подхода рассмотрим взаимодействие между структурными элементами. Во-первых, необходимо отметить, что для преподавателя-наставника в высшей школе характерно его восприятие с более взрослыми ролями, и даже относящимися к периоду старости. Так, большая часть респондентов в качестве наставника-преподавателя выбрали зрелую роль – это фигуры Старухи и Старика, связанных с опытом, мудростью, наставлениями, стабильностью, сдержанностью, некоторой строгостью, приверженностью традициям, спокойствием, что является очевидным для наставника. Респонденты описывали данные ролевые модели, как мудрый и заботливый преподаватель по важному предмету, гений и опытный человек, профессор и доктор наук, заслуженный преподаватель. Следовательно, можно предположить, что наставник для студентов – это умный, мудрый и опытный специалист, заслуженный учитель и авторитетная фигура, но в некоторой степени «старой школы». Представим наиболее интересную характеристику взрослой фигуры в роли наставника «Профессор с огромным профессиональным опытом, способный направить на истинный профессиональный путь и передать свои знания».

На втором месте у респондентов в качестве наставников-преподавателей выступают ролевые модели взрослых фигур Отца и Матери, отражающие стремление к покровительству, контролю, руководству, управлению упорстве, консервативности, самоконтролю, самоуверенности, ответственности, сдержанности, целеустремленности, заботе, принятию, доброте. Респонденты наделяли эти фигуры такими характеристиками, как терпеливость, спокойствие, опытность, уверенность в себе, ответственность, коммуникабельность, спокойствие, доброта, открытость, серьезность, дисциплинированность.

Незначительную степень выраженности имеют роли Героя, Ведьмы и Девы. Можно предположить, что это связано с самоидентификацией большей части выборки с юношеским возрастом, который отражают эти роли, что может влиять на сложности в восприятии идентичных с собой ролей в качестве наставников. Следовательно, в качестве наставника студентам проще и привычнее представлять взрослую фигуру, имеющую знания и определенный авторитет.

Наконец, в меньшей степени и практически не выраженными выступили детские ролевые модели Мальчика и Девочки, и роль Трикстера, связанная с противостоянием и нарушением норм и правил. Это выступает очевидным, так как наивность, инфантильность, спонтанность, излишняя эмоциональность, упрямство, озорство, капризность, своеволие детских ролей и легкомыслие, противостояние, хитрость и безответственность роли Трикстера не соотносятся с наставником. Респонденты характеризуют данные роли так: «слишком маленький для настав-

ника», «не будет восприниматься старшими коллегами», «игра, отсутствие необходимых компетенций», «озорство и отсутствие жизненного опыта» и др., подчеркивающие незрелость данных ролей для наставника.

Во-вторых, удалось сопоставить ролевые модели с внутренними условиями – это те характеристики, которые наиболее часто приписывались студентами ролевым моделям преподавателя-наставника. Итак, ролевые модели периода старости связываются студентами в основном с профессионалом и мудрым преподавателем и характеризуются мудростью и опытностью. Ролевые модели периода взрослости связываются с образом учителя/преподавателя и для обеих ролей также характерно наличие опыта, компетентность, интеллект, знания, но для женской роли студенты в большей степени определили эмоциональные качества (отзывчивая, включенная, поддерживающая и пр.), тогда как мужская роль в большей степени отличается интеллектуальными и качествами. Конструктивные ролевые модели в период молодости также обозначаются в качестве учителя/преподавателя, при этом женская роль также связывается с эмоциональными качествами (отзывчивая, добрая и пр.), тогда как мужская роль маркируется лидерскими качествами (уверенный, целеустремленный, самореализованный и т. д.). Аналогично мужской роли периода молодости – женская деструктивная роль отличается в большей степени лидерским потенциалом, привлекающим к себе студентов – стойкая, дерзкая, смелая.

В-третьих, опыт взаимодействия с наставником часть студентов оценила, как «скорее положительно, чем отрицательно». Исходя из обозначенных ролей наставника, респонденты хотели бы перенять у них такие навыки как: профессиональные умения, навыки самоорганизации, рефлексивные навыки, навыки эмоциональной поддержки. Следовательно, студенты видят фигуру наставника не только в формировании базовых профессиональных качествах, но и личностных характеристик, касающихся саморазвития и мотивации. Таким образом, поддержка наставника для наставляемых может заключаться как в совместном выполнении задачи или ее демонстрация, так и мотивации, подбадривании и вдохновении.

Полученные нами результаты совпадают с данными М. Merket [44], которая доказала наличие особенностей взаимодействия между наставником и наставляемым в зависимости от ведущей роли наставника. Активность связана с контролем подопечного и его структурирование, при этом наставляемый получает готовую инструкцию и более пассивно следует ей, что провоцирует иерархические отношения между наставником и подопечным. Пассивность способствует развитию его инициативности и самостоятельности наставляемого, но в то же время при такой форме коммуникации подопечные могут игнорировать ценностные, этические и другие установки наставляемого. И третий вид роли (гибкий), осуществляет переход от директивного стиля к пассивному, что создает более гибкие отношения и как возможности личностного роста, так и представления наставника в качестве идеала, ролевой модели, поведение которого ему бы хотелось эмулировать [47].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании мы изучили наставничество, которое является одним из приоритетных направлений исследований в сфере наук об образовании. Наставничество выступает важным институтом для успешной интеграции и адаптации как обучающихся, так молодых специалистов в образовательных учреждениях. Наставничество представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий наличия определенных личностных особенностей, специальной профессиональной подготовки, predisposedности к обучению, воспитанию и профессионально-личностному развитию закрепленных наставляемых, передачи им своего опыта и знаний.

Проведенный теоретический анализ концепта «наставничество» показал, что наставничество перешло от традиционного одностороннего влияния наставляемых на своих подопечных к более реляционному, с упором на совместное обучение и диалог в системе наставник-наставляемый, к взаимному профессиональному развитию.

Целью настоящего исследования было внести вклад в понимание идей о наставничестве в образовательной системе. Мы осуществили попытку обоснования его структурной организации через системно-деятельностный подход. Признавая наставничество как сложный концепт, понимание которого зависит от условий и целей, было высказано предположение, что настав-

ничество должно рассматриваться как часть целой системы обучения, развития и совершенствования как наставляемых, так и наставников, как совместная деятельность, которая может быть представлена в виде открытой системы, включающей совокупность взаимосвязанных компонентов. Такое понимание связано с определенной методологической трудностью – наставничество, включает в себя как минимум четыре системы – наставник, наставляемый, их взаимодействие и образовательная организация, в которой реализуется наставничество.

Было представлено, что наставничество, рассматриваемое в виде совместной деятельности наставника и наставляемого, подчиняется базовым закономерностям, обнаруженным в системах подобного типа и, в частности, в рамках анализа деятельности, что подразумевает наличие инвариантной структуры. Компонентный уровень включает в себя элементы, представляющие специфические качества системы, с одной стороны, а с другой – отражающие собственную качественную определенность, это единицы наставничества в качестве которых выступают условия результативности наставничества, подразделяемые на внутренние (личностные особенности и профессиональные компетенции) и внешние (социокультурные, этические нормы и правила принятые в образовательной организации); субсистемный уровень состоит из более укрупненных образований, объединяющий компоненты в единые функциональные синтезы, которые должны синтезировать компоненты и сами включаться в систему – это ролевые модели наставника и наставляемого; системный уровень рассматривается как целостное образование исследуемого феномена, на этом уровне осуществляется взаимодействие между наставником и наставляемым, в своем роде реализуется действие самого наставничества. Такая множественность относительно природы наставничества отразилась в его структуре, в которой множество взаимосвязанных компонентов способствуют поддержанию единой цели – профессиональная и учебная социализация индивида, предусматривающая интеграцию личностных качеств и социокультурных ожиданий относительно выполняемой роли.

Идеи, которые мы представили, можно рассматривать в свете современных тенденций, связывающих наставничество с непрерывным коллективным профессиональным развитием и обучением, что, в конечном счете, должно способствовать продуктивному обучению студентов, формированию у школьников направленности на профессию, а также эффективной интеграции молодых специалистов в образовательную среду и становлению их в профессии.

Сочетание системной парадигмы и деятельностного подхода дает возможность проанализировать, наставничество как полисистемное образование, в результате чего данный конструкт становится доступным для операционализации в эмпирических исследованиях, выявления необходимых и достаточных характеристик наставников и наставляемых, способствующих пониманию и определению эффективных условий наставничества. Другим последствием исследования является необходимость уделять больше внимания концептуализации и разъяснению термина «наставничество».

По результатам эмпирического исследования, можно заключить, что восприятие преподавателя-наставника имеет ролевую дифференциацию, которая различается по качествам. В этом контексте нами обосновано, что взаимодействие между уровнями структуры наставничества носит специфический характер, который основан на суперпозициях ролевых моделей. Иначе говоря, каждая роль имеет свои специфические характеристики, связанные с ожиданиями студентов при восприятии преподавателя-наставника высшей школы. Следовательно, подтверждается теоретически выдвинутое предположение, что ролевые модели наставника и наставляемого должны носить относительный характер, а взаимодействие в этой диаде характеризуется гибкостью, опирающейся на контекст и личностные особенности субъектов.

Вместе с тем, данное исследование имеет несколько не только теоретическую ценность, но и несет несколько последствий для практической деятельности. Предлагаемую в работе структуру наставничества можно рассматривать как попытку приблизить теоретические идеи к практике, сделав их реализуемыми в образовательной среде. Представление студентов о структуре наставничества способствует пониманию организации взаимоотношений наставника и наставляемого в образовании. Что касается представленного исследования, то предположительно наши выводы могут побудить ученых внимательно изучить многочисленные нормативно-правовые и научные документы, касающиеся наставничества в образовании, как источники идей, которые могут повлиять на практику.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деятельность ЮНЕСКО в области образования. Образование преобразует жизнь людей. URL: <https://www.unesco.org/ru/education/action> (дата обращения: 21.04.2025)
2. КонсультантПлюс. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». 2019. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (дата обращения: 21.04.2025)
3. Концепция развития наставничества в Российской Федерации (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023). КонсультантПлюс. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#KSzb6fU8d46DFntN> (дата обращения: 10.05.2025)
4. КонсультантПлюс. Статья 351.8. ТК РФ «Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда», «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 07.04.2025). 2001. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (дата обращения: 21.04.2025)
5. Goldhaber D., Cowan J. Excavating the teacher pipeline: Teacher preparation programs and teacher attrition // Journal of Teacher Education. 2014. No. 65(5). P. 449–462. <https://doi.org/10.1177/0022487114542516>
6. OECD. A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, Paris: OECD Publishing. 2019. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
7. Grossman J.B., Rhodes J.E. The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships // Am J Community Psychol. 2002. No. 30(2). P. 199–219.
8. Hong L.C., Kaur S. A relationship between organizational climate, employee personality and intention to leave // Int Rev Bus Res Papers. 2008. No. 4(3). P. 1–10.
9. Kammeyer-Mueller J.D., Judge T.A. A quantitative review of mentoring research: Test of a model // Journal of Vocational Behavior. 2008. No. 72(3). P. 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.006>
10. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра // Педагогика. 2023. Т. 87, № 8. С. 5–17.
11. Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: RUGRAM, 2016. 320 с.
12. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Журнал для воспитания. 1857. № 5. С. 67.
13. St Clair K.L. Faculty-to-faculty mentoring in the community college: An instructional component of faculty development // Community College Review. 1994. No. 22(3). P. 23–35. <https://doi.org/10.1177/009155219402200304>
14. Kram K., Isabella L. Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development // The Academy of Management Journal. 1985. No. 28 (1). P. 110–132.
15. Haggard D.L., Dougherty T.W., Turban D.B., Wilbanks J.E. Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research // Journal of Management. 2011. No. 37(1). P. 280–304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
16. Crisp G., Alvarado-Young K. The role of mentoring in leadership development // The New Directions for Student Leadership. 2018. No. 158(158). P. 37–47. <https://doi.org/10.1002/yd.20286>
17. Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии // Народное образование. 2019. № 5. С. 109–115.
18. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения». Информационно-методические материалы. Казань: ИРО РТ, 2023. 198 с.
19. Kemmis S., Heikkinen H.L., Fransson G., Aspörs J. Edwards-Groves C. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development // Teaching and Teacher Education. 2014. No. 43. P. 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
20. Crisp G., Cruz I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007 // Research in Higher Education. 2009. No. 50 (6). P. 525–545.
21. Wilbanks J. Mentoring and Entrepreneurship: Examining the Potential for Entrepreneurship Education and for Aspiring New Entrepreneurs // Journal of Small Business Strategy. 2013. No. 23 (1). P. 93–101.
22. Souitaris V., Zerbini S., Al-Laham A. Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of

- Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources // *Journal of Business Venturing*. 2007. No. 22 (4). P. 566-591.
23. Savickas M. Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behaviour. In *Career Choice and Development*, edited by D. Brown. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2002. 205 P.
 24. Doyle N., Gafni Lachter L., Jacobs K. Scoping review of mentoring research in the occupational therapy literature, 2002–2018 // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2019. Vol. 66. No. 5. P. 541-551. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12579>
 25. Юдин Б.Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией // *Вестник ТГПУ*. 2008. № 1 (75). С. 28-33.
 26. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
 27. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 447 с.
 28. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды. Под редакцией В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 384 с.
 29. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 506 с.
 30. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
 31. Theisens H., Hooge E., Waslander S. Steering dynamics in complex education systems: An agenda for empirical research // *European Journal of Education*. 2016. No. 51(4). P. 463-477. <https://doi.org/10.1111/ejed.12187>
 32. Перевозкина Ю.М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности // В сборнике: Интеллект. Культура. Образование. Материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения ПАО И.С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: НГПУ, 2018. С. 19-21.
 33. Ploj Vrtič M., Du Plessis A., Šorgo A. In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument' // *European Journal of Teacher Education*. 2021. No. 46(4). P. 688-706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>
 34. Kantola J., Penttilä S. What drives mentors? The role of benevolence in mentoring motives // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2023. No. 68(6). P. 1343-1354. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2229371>
 35. Crew L.R. Personality and mentoring: stepping off on the right foot // *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 2016. No. 47(5). P. 201-203.
 36. Heeneman S., de Grave W. Tensions in mentoring medical students toward self-directed and reflective learning in a longitudinal portfolio-based mentoring system – An activity theory analysis // *Medical Teacher*. 2017. No. 39(4). P. 368-376. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1286308>
 37. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Этика наставника // *Ценности и смыслы*. 2023. № 6 (88). С. 7-19. DOI: 10.24412/2071-6427-2023-6-7-19
 38. Карпов А.В. Психология деятельности: в 5 т. Т. II. Структурная организация. М.: ПАО, 2015. 408 с.
 39. Mullen C.A., Klimaitis, C.C. Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2019. P. 1-17. doi:10.1111/nyas.14176
 40. Brondyk S., Searby L., Kochan F. Best practices in mentoring: Complexities and possibilities // *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2013. No. 2(3). P. 189-203. doi:10.1108/IJMCE-07-2013-0040
 41. Ambrosetti A. Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers // *Australian Journal of Teacher Education*. 2014. No. 39(6). P. 30-42. doi:10.14221/ajte.2014v39n6.2
 42. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 66. P. 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.024
 43. Duckworth V., Maxwell B. Extending the mentor role in initial teacher education: Embracing social justice // *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2014. No. 4(1). P. 4-20. doi:10.1108/IJMCE-08-2014-0032
 44. Merket M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. No. 30(5). P. 524-550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
 45. Hobson A.J., Maxwell B. Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring // *Journal of Education and Teaching*. 2020. No. 46(2). P. 184-206. doi:10.1080/02607476.2020.1724653
 46. Crasborn F, Hennissen P, Brouwer N, Korthagen F, Bergen T. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues // *Teaching and Teacher Education*. 2011. No. 27. P. 320-331.
 47. Карпов А.В., Перевозкина Ю.М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // *Системная психология и социология*. 2019. № 3 (31). С. 5-17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01
 48. Hobson A.J. Judgement mentoring and How to Avert It: Introducing ONSIDE Mentoring for Beginning Teachers // *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*. 2016. No. 5 (2). P. 87-110. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
 49. Wilson A., Huynh M. Mentor-Mentee Relationships as Anchors for Pre Service teachers' Coping on Professional Placement // *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*. 2020. No. 9 (1). P. 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>

50. Lofthouse R., Thomas U. Mentoring Student Teachers; a Vulnerable Workplace Learning Practice // International Journal of Mentoring & Coaching in Education. 2014. No. 3 (3). P. 201–218. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2014-0010>

REFERENCES

1. UNESCO Action in Education. Education transforms lives. URL: <https://www.unesco.org/ru/education/action> (accessed 21 April 2025)
2. ConsultantPlus. Order of the Ministry of Education of Russia dated 25.12.2019 N R-145 "On approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations carrying out educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including using best practices for exchanging experience between students." 2019. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (accessed 21 April 2025)
3. Concept for the development of mentoring in the Russian Federation (approved by the Presidium of RAO on 29.06.2023). ConsultantPlus. Available at: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EX P&n=831223#KSzb6fU8d46DFntN> (accessed: 10 May 2025)
4. ConsultantPlus. Article 351.8. Labor Code of the Russian Federation "Features of regulating the labor of employees performing mentoring work in the field of labor", "Labor Code of the Russian Federation" dated 30.12.2001 N 197-FZ (as amended on 07.04.2025). 2001. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (accessed 21 April 2025)
5. Goldhaber D., Cowan J. Excavating the teacher pipeline: Teacher preparation programs and teacher attraction. *Journal of Teacher Education*, 2014, no. 65(5), pp. 449–462. <https://doi.org/10.1177/0022487114542516>
6. OECD. A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, Paris: OECD Publishing. 2019. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
7. Grossman J.B., Rhodes J.E. The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 2002, no. 30(2), pp. 199–219.
8. Hong L.C., Kaur S. A relationship between organizational climate, employee personality and intention to leave. *Int Rev Bus Res Papers*, 2008, no. 4(3), pp. 1–10.
9. Kammeyer-Mueller J.D., Judge T.A. A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 2008, no. 72(3), pp. 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.006>
10. Vasilyeva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Mentoring: yesterday, today and tomorrow. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 8. pp. 5–17.
11. Komensky Ya.A. The Great Didactics. Moscow, RUGRAM Publ., 2016, 320 p.
12. Ushinsky K.D. Three Elements of School. *Magazine for Education*, 1857, no. 5, pp. 67.
13. St Clair K.L. Faculty-to-faculty mentoring in the community college: An instructional component of faculty development. *Community College Review*, 1994, no. 22(3), pp. 23–35. <https://doi.org/10.1177/009155219402200304>
14. Kram K., Isabella L. Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, 1985, no. 28 (1), pp. 110–132.
15. Haggard D.L., Dougherty T.W., Turban D.B., Wilbanks J.E. Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 2011, no. 37(1), pp. 280–304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
16. Crisp G., Alvarado-Young K. The role of mentoring in leadership development. *The New Directions for Student Leadership*, 2018, no. 158(158), pp. 37–47. <https://doi.org/10.1002/yd.20286>
17. Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V. Mentoring as a social phenomenon: modern challenges and new realities. *Public education*, 2019, no. 5, pp. 109–115.
18. Nugumanova L.N., Yakovenko T.V. Handbook "Mentoring: an effective form of training". Information and methodological materials. Kazan, IRO RT Publ., 2023, 198 p.
19. Kemmis S., Heikkinen H.L., Fransson G., Aspors J Edwards-Groves C. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 2014, no. 43, pp. 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
20. Crisp G., Cruz I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 2009, no. 50 (6), pp. 525–545.
21. Wilbanks J. Mentoring and Entrepreneurship: Examining the Potential for Entrepreneurship Education and for Aspiring New Entrepreneurs. *Journal of Small Business Strategy*, 2013, no. 23(1), pp. 93–101.
22. Souitaris V., Zerbini S., Al-Laham A. Do Entrepreneurship Programs Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources. *Journal of Business Venturing*, 2007, no. 22(4), pp. 566–591.
23. Savickas M. Career Construction. A Developmental Theory of Vocational Behavior. In Career Choice and Development, edited by D. Brown. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publ., 2002, 205 p.
24. Doyle N., Gafni Lachter L., Jacobs K. Scoping review of mentoring research in the occupational therapy literature, 2002–2018. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2019, vol. 66, no. 5, pp. 541–551. <https://doi.org/10.1111/ajot.12222>

doi.org/10.1111/1440-1630.12579

25. Yudin B.G. From the history of systems research: between methodology and ideology. *Bulletin of TSPU*, 2008, no. 1 (75), pp. 28-33.
26. Ananyev B.G. Man as an object of knowledge. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2002, 288 p.
27. Anokhin P.K. Essays on the physiology of functional systems. Moscow, Meditsina Publ., 1975, 447 p.
28. Lomov B.F. Systems in Psychology: Selected Psychological Works. Edited by V.A. Barabanshchikov, D.N. Zavalishina, V.A. Ponomarenko. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh, NPO "MODEK" Publ., 1996, 384 p.
29. Karpov AV Metasystemic organization of level structures of the psyche. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2004, 506 p.
30. Leontiev AN Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Meaning Publ.; Academy Publ., 2005, 352 p.
31. Theisens H., Hooge E., Waslander S. Steering dynamics in complex education systems: An agenda for empirical research. *European Journal of Education*, 2016, no. 51(4), pp. 463-477. <https://doi.org/10.1111/ejed.12187>
32. Perevzokina Yu.M. Systemic model of social-role functioning of the personality. In the collection: Intellect. Culture. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of the birth of RAO I.S. Ladenko, with elements of a scientific school for youth*. Novosibirsk, NGPU Publ., 2018, pp. 19-21.
33. Ploj Vrtič M., Du Plessis A., Šorgo A. In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument. *European Journal of Teacher Education*, 2021, no. 46(4), pp. 688-706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>
34. Kantola J., Penttilä S. What drives mentors? The role of benevolence in mentoring motives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2023, no. 68(6), pp. 1343-1354. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2229371>
35. Crew L.R. Personality and mentoring: stepping off on the right foot. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 2016, no. 47(5), pp. 201-203.
36. Heeneman S., de Grave W. Tensions in mentoring medical students toward self-directed and reflective learning in a longitudinal portfolio-based mentoring system – An activity theory analysis. *Medical Teacher*, 2017, no. 39(4), pp. 368-376. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1286308>
37. Vasilyeva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Mentor Ethics. *Values and Meanings*, 2023, no. 6 (88), pp. 7-19. DOI: 10.24412/2071-6427-2023-6-7-19
38. Karpov A.V. Psychology of activity: in 5 volumes. Vol. II. Structural organization. Moscow, RAO Publ., 2015, 408 p.
39. Mullen C.A., Klimaitis, C.C. Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2019, pp. 1-17. doi:10.1111/nyas.14176
40. Brondyk S., Searby L., Kochan F. Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2013, no. 2(3), pp. 189-203. doi: 10.1108/IJMCE-07-2013-0040
41. Ambrosetti A. Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 2014, no. 39(6). pp. 30-42. doi: 10.14221/ajte.2014v39n6.2
42. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 66, pp. 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.024
43. Duckworth V., Maxwell B. Extending the mentor role in initial teacher education: Embracing social justice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2014, no. 4(1), pp. 4-20. doi: 10.1108/IJMCE-08-2014-0032
44. Merket M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2022, no. 30(5), pp. 524-550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
45. Hobson A.J., Maxwell B. Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education and Teaching*, 2020, no. 46(2), pp. 184-206. doi:10.1080/02607476.2020.1724653
46. Crasborn F, Hennissen P, Brouwer N, Korthagen F, Bergen T. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 2011, no. 27, pp. 320-331.
47. Karpov A.V., Perevzokina Yu.M. Structural and temporal systematicity of role socialization. *Systemic Psychology and Sociology*, 2019, no. 3 (31), pp. 5-17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01
48. Hobson A.J. Judgmentoring and How to Avert It: Introducing ONSIDE Mentoring for Beginning Teachers. *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*, 2016, no. 5 (2), pp. 87-110. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
49. Wilson A., Huynh M. Mentor-Mentee Relationships as Anchors for Pre Service teachers' Coping on Professional Placement. *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*, 2020, no. 9 (1), pp. 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>
50. Lofthouse R., Thomas U. Mentoring Student Teachers; a Vulnerable Workplace Learning Practice. *International Journal of Mentoring & Coaching in Education*, 2014, no. 3 (3), pp. 201-218. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2014-0010>

Авторы

Перевозкина Юлия Михайловна
(Россия, Новосибирск)

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Тишкова Альбина Сергеевна
(Россия, Новосибирск)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: umarowa.albina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Гречухина Анна Алексеевна
(Россия, Новосибирск)

Старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: gaa76@mail.ru

Authors

Yulia M. Perevozkina
(Russia, Novosibirsk)

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based at NSPU

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Albina S. Tishkova
(Russia, Novosibirsk)

Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: umarowa.albina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Anna A. Grechukhina
(Russia, Novosibirsk)

Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: gaa76@mail.ru

Вклад авторов

Перевозкина Ю. М.: концептуализация, методология, ресурсы, администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования

Тишкова А. С.: проведение исследования, формальный анализ, визуализация

Гречухина А. А.: верификация данных, формальный анализ, проведение исследования

Author's contribution

Yulia M. Perevozkina: Conceptualization, Methodology, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration, Funding acquisition

Albina S. Tishkova: Investigation, Formal Analysis, Visualization

Anna A. Grechukhina: Validation, Formal Analysis, Investigation

© Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Гречухина А. А., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Yulia M. Perevozkina, Albina S. Tishkova, Anna A. Grechukhina, 2025

The author's declared no conflicts of interest