



Интегративная модель наставничества в педагогическом университете: синтез традиций, практики и инноваций

Е. Ю. НИКИТИНА, В. С. ЦИЛИЦКИЙ, О. Ю. АФАНАСЬЕВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Современная образовательная система переживает значимые динамичные трансформации, среди которых особое место отводится изменению подготовки учителей к осуществлению собственной профессиональной деятельности. В основу этой подготовки положен синтез инновационных и традиционных подходов, определяющий качество подготовки педагога как гибкого специалиста-профессионала, готового осуществлять эффективную деятельность в быстро меняющихся условиях.

Цель исследования: теоретическое обоснование и структурно-содержательное описание интегративной модели наставничества в педагогическом образовании, способной обеспечить не только эффективную профессиональную адаптацию, но и запуск механизмов непрерывного саморазвития и творческой самореализации учителя.

Материалы и методы. Исследование проходило в три этапа на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск, Российская Федерация). В исследовании принимали участие 67 студентов педагогического университета 2-4 курса бакалавриата направление подготовки «Педагогическое образование» и опытные педагоги из числа профессорско-преподавательского состава университета в количестве 29 человек. Анкетирование студентов и преподавателей производилось посредством листа самооценки компетенций, опросника удовлетворенности программой наставничества, теста изучения уровня самоэффективности (Д. Маддукс, М. Шеер), опросник профессионального выгорания Маслач (MBI).

Результаты. По результатам итоговой диагностики выявлены различия между ЭГ и КГ по всем параметрам, позволяющим осуществить количественную и качественную оценку эффективности интегративной и традиционной (классической) моделей наставничества. Достоверность различий подтверждена высокими уровнями статистической значимости ($p < 0,05$ – $p < 0,001$). Для оценки практической значимости определен размер эффекта d-Коэна значения которого подтверждают преимущества разработанной модели.

Заключение. Наставничество, признанное мощным ресурсом развития, зачастую реализуется в вузах фрагментарно: ограничивается периодом педагогической практики или адаптацией молодых преподавателей, не образуя целостной системы. Реализация модели требует серьезной организационной работы, ресурсного обеспечения (включая подготовку самих наставников) и волевого решения администрации. Интегративная модель наставничества – это не просто инструмент сопровождения, а ключевой элемент построения университета как самообучающейся организации и центра педагогического мастерства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

интегративная модель наставничества, профессиональная подготовка педагогов, наставничество студентов, наставничество молодых преподавателей, сетевые формы взаимодействия, рефлексивная практика, цифровое наставничество

Для цитирования: Никитина Е. Ю., Цилицкий В. С., Афанасьева О. Ю. Интегративная модель наставничества в педагогическом университете: синтез традиций, практики и инноваций // Перспективы науки и образования. 2026. № 1. С. 60–80. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.1.4>

Поступила: 13.08.2025 | Одобрена: 17.10.2025 | Опубликована: 28.02.2026



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



An Integrative Model of Mentoring in a Pedagogical University: Synthesis of Traditions, Practices and Innovations

YE. YU. NIKITINA, V. S. TSILITSKY, O. YU. AFANASYEVA

ABSTRACT

Introduction. The modern education system is undergoing significant, dynamic transformations, including a particular focus on the transformation of teacher training for their professional work. This training is based on a synthesis of innovative and traditional approaches, defining the quality of teacher preparation as flexible professionals prepared to effectively work in rapidly changing conditions.

The aim of this study is to provide a theoretical justification and a structural and substantive description of an integrative mentoring model in teacher education capable of ensuring not only effective professional adaptation but also facilitating mechanisms for continuous self-development and creative self-realization.

Materials and methods. The study was conducted in three stages at the South Ural State University of Humanities and Pedagogical Sciences (Chelyabinsk, Russia). Participants included 67 second- to fourth-year undergraduate students majoring in Teacher Education and 29 experienced faculty members. Students and faculty were surveyed using a competency self-assessment form, a mentoring program satisfaction questionnaire, a self-efficacy test (D. Maddux, M. Scheer), and the Maslach Burnout Inventory (MBI).

Results. The final diagnostic results revealed differences between the EG and CG across all parameters, allowing for a quantitative and qualitative assessment of the effectiveness of the integrative and traditional (classical) mentoring models. The significance of these differences was confirmed by high levels of statistical significance ($p < 0.05$ – $p < 0.001$). To assess their practical significance, Cohen's d effect size was determined, the values of which confirm the advantages of the developed model.

Conclusion. Mentoring, recognized as a powerful development resource, is often implemented fragmentedly at universities: limited to the period of teaching internship or the onboarding of young faculty, rather than forming a coherent system. Implementing this model requires significant organizational effort, resource provision (including training for mentors), and strong leadership from the administration. However, investing in creating such a mentoring system is strategic and guaranteed to pay off in the form of high-quality graduates, a strong faculty, and the pedagogical university's sustainable leadership in the regional and national educational space. An integrative mentoring model is not simply a support tool, but a key element in building a university as a self-learning organization and a center of pedagogical excellence.

KEYWORDS

integrative mentoring model, professional development of teachers, student mentoring, mentoring of young teachers, networked forms of interaction, reflective practice, digital mentoring

For Citation: Nikitina, Ye. Yu., Tsilitsky, V. S., & Afanasyeva, O. Yu. (2026). An Integrative Model of Mentoring in a Pedagogical University: Synthesis of Traditions, Practices and Innovations. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Perspectives of Science and Education*, (1), 60–80. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.1.3>

Received: 13 August 2025 | Approved: 17 October 2025 | Published: 28 February 2026



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

Глобальные трансформации, происходящие в современном образовательном пространстве, обусловлены нарастающими тенденциями цифровизации, усилением неопределенности, необходимостью применения в образовательном процессе индивидуализированных и индивидуально дифференцированных форматов обучения, которые в совокупности пересматривают миссию педагога и педагогической деятельности в целом. Подготовка учителя должна осуществляться в условиях его непрерывного профессионального становления, рефлексивного поиска и развития мягких компетенций, а не только усвоение теоретических знаний, что обуславливает необходимость в поиске и применении эффективных инструментов и механизмов сопровождения учителей на всех этапах: от вхождения в педагогическую профессию до непрерывного совершенствования профессионального-педагогического мастерства.

Эффективной и исторически сложившейся формой сопровождения процесса передачи знаний от опытного к менее опытному, развитие его профессиональных и личностных навыков выступают практики институционализированные в систему наставничества. Общепринятые модели наставничества сосредоточены на трансляции узкопредметных профессионального опыта и сфокусирован на инструктивно-адаптивной функции, зачастую не реагируя на новую образовательную реальность. В связи с этим вопрос возникает необходимости разработки и обосновании интегративной модели наставничества в педагогическом образовании.

В глобальной инициативе ЮНЕСКО «Перспективы образования» (Futuers of Educaition), исследуются реконфигурации образовательной парадигмы в контексте влияния технологического прогресса и эволюции социокультурных детерминант. Создана Международная комиссия, разрабатывающая стратегии адаптации педагогов к будущим вызовам, включая использования наставничества как инструмента поддержки учителей [1; 2]. В рекомендациях ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г. определен статус учителя, а также основания его непрерывного профессионального становления в том числе раскрывается значение института наставничества как, профессиональной среды для поддержки молодых педагогов.

В резолюции Генеральной ассамблеи ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» определены цели, разработанные в качестве «плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех». Цель 4: «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении жизни для всех» задает стратегический ориентир повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров [3].

Разработанные рекомендации Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) и Международной организации труда (ILO) обращают внимание на внедрение гибких моделей наставничества, спроектированных на основе цифровых технологий, ориентированных на кросс-культурного взаимодействия и развитие «мягких» компетенций.

В Российской Федерации нормативно-правовые и основополагающие основы наставнической деятельности определены в перечне стратегических документов. В Национальном проекте «Молодежь и дети», инициатива «Педагоги и наставники» охарактеризован комплекс мер направленных на поддержку и развитие педагогического сообщества, снижение дефицита кадров в школах и профессиональных образовательных учреждениях. Проект включает совокупность мероприятий по подготовке нормативной базы, распространению передового опыта наставничества и предоставлению материальной помощи учителям и кураторам. Стратегия научно технологического развития в Российской Федерации характеризует наставническую деятельности как критически важный элемент для воспроизводства кадрового потенциала в сфере науки и высоких технологий. Концепция развития наставничества в Российской Федерации выступает в качестве стратегического документа, задает ориентир на институционализацию данной модели системе отечественного образования. В рамках реализации концепции описаны механизмы интеграции практик наставничества и раскрыты его сущностные детерминанты на основе которых определены долгосрочные перспективы развития модели наставничества в том числе и в системе педагогического образования.

Сущностные характеристики наставничества нашли свое отражение в Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года, так стратегическим вектором применения наставнических практик нашли свое отражение в модели наставничества на основе трипартитного сотрудничества между педагогическими вузами, образовательными организациями и молодыми учителями с целью привлечения последних в педагогическую профессию и снижения текучести педагогических кадров и их профессиональной дезадаптации.

В научно-теоретической литературе представлен анализ существующих моделей наставничества, которые критически осмысляются исследователями. Концепция интегративного наставничества или третьего пространства в наставничестве, активно развивающаяся в последнее десятилетие, возникла как ответ на отсутствие рефлексии и фокусировке только на адаптивной функции наставничества. Данная модель рассматривается как соучастное, рефлексивное, паритетное и трансформационное взаимодействие в основе которого интегрированы знания и опыт [4]. В основе проектируемой интегративной модели наставничества положены следующие теоретические основания:

1) Теория «Третьего пространства в наставничестве» базисом которой выступает исследование Х. Баббы о «гибридности» и идея проектирования «третьего пространства», в котором нет границ между теоретическим и практическим знанием. Задачей такого пространства выступает совместный диалог и генерация нового знания [4];

2) Трансформационная модель наставничества в отличие от трансмиссионной модели предполагает взаимное развитие наставляемого и опытного педагога-наставника в совместном взаимодействии и изменении образовательного пространства [5];

3) Коллаборативное наставничество смещает акцент с оценивания на совместную поддержку. В рамках функционирования модели наставник и наставляемый являются друг для друга соисследователями и партнерами по коучингу [6].

Проведенный анализ нормативно-правовых актов на международном и национальном уровнях и научных теорий демонстрирует необходимость в преобразовании традиционных моделей наставничества в более гибкие с использованием цифровых и персонифицированных форматов, что определяет сущность исследуемой проблемы. Традиционные модели наставничества в педагогических вузах демонстрируют ряд дефицитов, среди которых:

- локальность (базируется часто только на педагогической практике студентов или адаптации молодых преподавателей);
- разобщенность (отсутствие связи между наставничеством студентов, профессорско-преподавательского состава (ППС) и привлеченными практиками);
- формализм (преобладание контролирующей функции над развивающей);
- односторонность (преимущественно «сверху вниз» (опытный – начинающий), игнорирование потенциала горизонтального (студент – студент) и реверсивного (молодой – опытный специалист в области цифровых навыков) наставничества);
- недостаточная рефлексивность (слабая обработка механизмов анализа и осмысления совместной деятельности);
- ограниченное использование цифровых инструментов;
- отсутствие системной подготовки наставников [6].

Таким образом, проблемным полем данного исследования является разрешение противоречия между существующей потребностью в создании интегративной модели наставничества, которая обеспечивает личностно-профессиональную интеграцию педагога и ее недостаточным теоретико-методологическим обоснованием, и разработанностью.

Возникает острая потребность в интегративной модели, которая:

- объединит разрозненные виды наставнической деятельности в единый, логически выстроенный процесс;

- охватит все ключевые этапы профессионального пути будущего и действующего педагога в стенах университета и за его пределами;
- синтезирует потенциал всех участников: опытных университетских преподавателей, успешных педагогов-практиков базовых школ, методистов, психологов, администраторов, старших студентов;
- интегрирует современные технологии и подходы: проектная деятельность, коучинг, супервизия, рефлексивные практики, цифровые платформы;
- будет гибкой и персонализированной, отвечающей индивидуальным траекториям развития.

Внедрение интегративной модели наставничества позволит педагогическому университету:

- 1) Существенно повысить качество подготовки выпускников: глубокая практико-ориентированность и индивидуальное сопровождение обеспечат лучшую готовность к реальной работе в школе;
- 2) Создать эффективную систему поддержки молодых преподавателей: снизить текучесть кадров, ускорить их профессиональное становление и интеграцию в коллектив;
- 3) Активизировать профессиональный рост опытного ППС: роль наставника стимулирует рефлексию, освоение новых подходов и признание заслуг;
- 4) Укрепить партнерство «Университет-Школа»: системное вовлечение педагогов-практиков в наставничество студентов и молодых коллег создаст прочные взаимовыгодные связи;
- 5) Сформировать корпоративную культуру сотрудничества: модель способствует разрушению изоляции, развитию доверия, обмену знаниями и взаимопомощи;
- 6) Стать центром притяжения педагогического сообщества: университет позиционирует себя как инновационный хаб непрерывного педагогического развития;
- 7) Повысить конкурентоспособность и репутацию вуза.

Целью исследования является теоретическое обоснование и структурно-содержательное описание интегративной модели наставничества в педагогическом образовании, учитывающей потребности современного образования и способствующей формированию профессиональной компетентности молодых специалистов, способной обеспечить не только успешную профессиональную адаптацию, но и запуск механизмов непрерывного саморазвития и творческой самореализации учителя.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Современное образовательное пространство детерминировано вызовами глобализации, цифровизации и ростом сложности в контексте решения профессиональных задач, что актуализирует поиск инновационных форматов профессиональной подготовки будущего учителя. Наставничество являясь базовым компонентом профессионального становления претерпевает переход от традиционных форм к сложным и многомерным практикам. Разработка интегративной модели наставничества, сочетающей синтез инновационных технологий обусловлена фрагментарностью и односторонностью традиционных моделей.

Исследование моделей наставничества и наставнических практик имеют продолжительную предысторию, а теоретико-методологический базис феномена наставничества заложен философами-наставниками – Сократом, Платоном, Аристотелем [7]. Сложившиеся античные практики наставничества трансформировались в соответствии с общественными задачами, стоящими перед конкретной культурой и эпохой. Основами наставнической деятельности в России послужили практики духовного наставничества, которые в последствии были экстраполированы на производство, образовательную деятельность и социокультурную жизнь.

В современной научной литературе исследование различных направлений наставнической деятельности детально описано с точки зрения разных аспектов. Существующие позиции рассматривают наставничество с позиции способа передачи эффективного опыта молодым специалистам [3]; процесса педагогического сопровождения, поддержки и консультирования, осуществляемый опытным наставником [8]; взаимодействия между субъектами образовательной деятельности, обеспечивающее личностный и профессиональный рост его участников [9]; инструмента адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности [10]; эффективно-го инструмента образовательного маркетинга [11]; разновидности профессионального обучения [12]; механизма реализации практико-ориентированной модели обучения [13]; условия успешного развития методических профессиональных компетенций учителей общеобразовательных школ в сочетании с участием преподавателей педагогического университета [14].

Т.В. Гаврутенко, Л.А. Мокрецова, характеризуя условия развития наставничества будущих учителей, характеризуют наставничество как инструмент персонифицированного сопровождения учителей в процессе их адаптации к условиям самостоятельной педагогической деятельности, закрепления в профессии, компенсации возможных профессиональных дефицитов [14]. Исследователи отмечают, что наставничество требует целенаправленной подготовки специалистов-наставников как в вузе, так и в школе, повышения их квалификации, овладения теоретическими знаниями и практическими навыками педагогической поддержки наставляемых [14].

Особый исследовательский фокус сосредоточен на реверсном или реверсивном наставничестве, в формате которого наставничество осуществляют наставляемые – студенты или молодые специалисты. В этом случае молодежь, в большей мере адаптированная к использованию современных образовательных и цифровых технологий способствует овладению преподавателями навыками в этой области, где они явно испытывают технологические дефициты [15].

Эти и другие представления о наставничестве не являются взаимоисключающими. Напротив, подобный междисциплинарный подход к исследованию сущности наставничества позволяет создать максимально исчерпывающую картину, отражающее все богатство содержания этого понятия и явления как социального и управленческого, так и педагогического [16].

При этом не все ученые расценивают наставничество как инновационную практику подготовки молодых специалистов, а, напротив, видят в нем хотя и очень эффективный, но достаточно традиционный механизм передачи опыта молодому поколению [8]. Российские ученые связывают вопросы организации наставничества и реализации образовательной программы в форме практической подготовки. Подобное дуальное обучение требует активного использования технологий наставничества в профессиональной подготовке студентов и творческого взаимодействия университетских кафедр и профильных [17]. При этом особое внимание обращается на роль наставничества в формировании профессиональной мотивации молодых кадров, в частности, в сфере образования и предлагаются педагогические инструменты ее стимулирования [18].

Исследователи акцентируют внимание на демаркации разных практик взаимодействия между специалистами, имеющими достаточный профессиональный опыт и только начинающими осваивать основы профессиональной деятельности. Разграничения и компаративные исследования осуществляются между практиками работы с человеком, такими как наставничество, менторство, тьюторство, репетиторство, коучинг и т. д. [3]. Исследователи выделяют два кластера педагогических технологий на основе критерия – характер центрального субъекта. К первому кластеру относят модели, построенной на доминации относят наставничество, кураторство, менторинг, ко второму кластеру основой которого выступает сопровождение, относят модели, включающие тьюторство и коучинг [19].

Эффективное наставничество – это не просто передача опыта, а совместная деятельность, направленная на раскрытие потенциала наставляемого, развитие его профессиональной идентичности и рефлексивных способностей через доверительный диалог и совместное решение профессиональных задач [20].

Отечественные ученые, изучая опыт наставнической деятельности в зарубежных странах и наиболее продуктивные модели наставничества и возможности их применения в российской системе образования осуществляют сравнительный анализ наиболее успешных практик наставничества в таких развитых западных странах, как Великобритания, Франция, Финляндия, при этом особое внимание обращается на процесс реформирования педагогического образования в США, где в значительной мере изменились представления о наставничестве педагогов [20].

Следует отметить, что зарубежные ученые и практики в области образования также активно исследуют различные аспекты наставничества. E. Larsen et al. представляют описание моделей наставничества в европейских странах, например, модель наставничества, ориентированного на будущее (FfM) [21], B. Gagnon, N. Goyette, M. Ouellet изучают возможности наставничества, проектируя модель наставнической поддержки как ресурса профессионального развития [22], A. Baudrit характеризует форматы наставничества, отмечая преимущества реализации наставнической деятельности в гибридной и цифровой среде [23]; M. A. Rodríguez-Serrato, Yu. A. Mancipe-Rincón характеризуют педагогические практики учителей-стажеров под руководством университетских преподавателей странах Латинской Америки [24]; M. Escobar, M. Corsello, Ja. Nahir Filipe, M. Gerez показывают опыт по созданию площадок для обмена, разработки, систематизации и распространения педагогических знаний, использование молодыми учителями опыта учителей с большим стажем работы в Южной Америке [25]; Er E. представляет практики наставничества как форма поддержки со стороны школьного руководства профессионального обучения и практической деятельности учителей [26].

Проведенный анализ отечественных и зарубежных научных исследований по проблеме наставничества в педагогическом образовании показал, что в настоящее время происходит парадигмальный сдвиг в понимании сущности этого феномена. Осуществляется переход от традиционной модели наставничества, которая предполагает исключительно однонаправленную передачу опыта, к инновационным моделям. Эти инновационные модели основаны на субъект-субъектном, рефлексивном и контекстном взаимодействии. Они предполагают построение траекторий получения профессиональных знаний с применением инновационных форматов наставничества, а также преобразование функций наставника, который становится ключевой фигурой в профессиональном становлении учителя.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Экспериментальное исследование внедрения интегративной модели наставничества осуществлялось на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск). В исследовании принимали участие 67 студентов педагогического университета 2-4 курса бакалавриата направление подготовки «Педагогическое образование». Для экспериментального исследования были привлечены опытные педагоги из числа профессорско-преподавательского состава университета в количестве 29 человек, чей стаж работы составлял более восьми лет и которые прошли специализированную подготовку (тренинги и сессии по (классической) традиционной и интегративной модели наставничества). Работа с наставляемыми осуществлялась в гибридном формате, сочетающем очные встречи и удаленную работу с использованием онлайн-платформ.

В качестве контрольной (КГ) была сформирована группа ($n=32$), в которой наставничество осуществлялось по традиционной (классической) модели с использованием индивидуальных консультаций, посещение уроков наставником с последующим анализом и планированием. Работа наставников с наставляемыми была сконцентрирована на передаче опыта, оказании методической помощи и корректировке действий наставляемого на педагогической практике.

Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная группа (ЭГ, $n=35$), в которой наставническая деятельность осуществлялась, согласно спроектированной интегративной модели, включающей коллаборативные сессии, постоянные встречи с наставниками для обсуждения кейсов, обмена ключевыми идеями с последующим экспертным оцениванием. Взаимодействие наставников и наставляемых также осуществлялось посредством LMS-платформы, на базе которой осуществлялось асинхронное обсуждение, обмен методическими ресурсами, микрообучение и ведение рефлексивного дневника. В рамках проектной деятельности каждый наставляемый под руководством разрабатывал и реализовывал проект, который направлен на решение актуальной проблемы образовательной организации на базе, который проходил практическое обучение. Фокус интегративной модели был сосредоточен на коллаборации, исследовательском подходе, сетевой поддержке посредством приглашения спикеров, внутригрупповое взаимопосещение уроков и коучинг-сессиями между наставниками.

Экспериментальная работа по исследованию традиционной (классической) и интегративной модели наставничества осуществлялась в течении одного учебного года, что позволило отсле-

дить динамику изменений и провести констатирующий, формирующий и контрольные этапы экспериментального исследования.

Сбор эмпирических данных на этапах входной и выходной диагностики осуществлялся с помощью тестирования профессиональных компетенций, стандартизированных текстов по методике обучения, педагогик и др. Анкетирование студентов и преподавателей производилось посредством листа самооценки компетенций, опросника удовлетворенности программой наставничества, теста изучения уровня самооэффективности (Д. Маддукс, М. Шеер), опросник профессионального выгорания Маслач (MBI).

В рамках экспериментальной работы осуществлялось оценивание рефлексии посредством анализа рефлексивных дневников на LMS-платформе в соответствии с разработанными критериями (содержательность анализируемой темы, ее доказательность, представление выводов и перспективного плана развития). Процессуальный мониторинг производился посредством оценивания артефактов наставляемых (конспектов занятий, анализа созданных материалов, записей в LMS-платформе). Сбор эмпирических данных осуществлялся методом структурированного наблюдения на основе разработанного чек-листа. Для качественного анализа получаемого опыта в ходе эксперимента нами были организованы фокус-группы наставляемые (ЭГ и КГ), наставники, работающие по традиционной (классической) модели наставничества и наставники, осуществляющие наставническую деятельность по разработанной интегративной модели в середине и в конце экспериментальной работы. Для осуществления экспертной оценки привлекались работники образовательной организации для оценивания интеграции наставляемых в пространство образовательного учреждения, их вклада и адаптацию.

Анализ адекватности спроектированной модели осуществлялся путем расчета специализированных показателей, позволяющих осуществить количественную и качественную оценку различий между прогностическими и фактическими значениями: профессиональные компетенции; профессиональная самооэффективность; рефлексивность; готовность к инновациям; уровень выгорания; удовлетворенность наставничеством; коллаборативность.

Для обеспечения достоверности и валидности полученных экспериментальных данных был применен комплекс статических методов: описательная статистика для сбора первичных данных и получение общего представления о результатах эксперимента; t-критерий Стьюдента для независимых выборок для сравнения средних значений между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами; t-критерий Стьюдента для парных выборок для сравнения средних значений внутри одной группы; корреляционный анализ Пирсона и Спирмена для изучения связей между переменными; для оценки внутренней согласованности опросников проверялась его надежность с помощью расчета альфы Кронбаха; для оценки рефлексивных дневников наставляемых применялся метод контент-анализа качественных данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для дальнейшего научного исследования важным этап является формулирование проверяемых научных гипотез.

Основная гипотеза исследования – спроектированная интегративная модель наставничества в педагогическом образовании будет являться статистически значимой и более эффективной, чем традиционная (классическая) наставничества

Рабочие гипотезы исследования:

Н 1: Будущие учителя при внедрении интегративной модели наставничества в образовательный процесс покажут более высокие результаты сформированности профессиональных компетенций;

Н 2: Будущие учителя при внедрении интегративной модели наставничества в образовательный процесс представят более высокий уровень рефлексивности и способности к самоанализу собственной профессионально-педагогической деятельности;

Н 3: Будущие учителя при внедрении интегративной модели наставничества продемонстрируют большую адаптивность к современным вызовам в системе образования и готовность применять инновационные технологии;

Н 4: У будущих учителей при внедрении интегративной модели наставничества в образовательный процесс уровень профессиональной удовлетворенности будет выше, а эмоционального выгорания ниже;

Н 5: Опытные педагоги-наставники будут оценивать долгосрочные проявления от внедрения интегративной модели наставничества в образовательный процесс, считая ее эффективной.

На этапе входной диагностики установлено, что экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по ряду переменных не различаются (уровень значимости по всем характеристикам составляет $p > 0,05$, что подтверждает корректность осуществленной рандомизации и обеспечивает валидность эксперимента (см. табл. 1).

Таблица 1 Результаты входной диагностики будущих учителей

Параметры	ЭГ n = 35	КГ n = 32	Статистическая значимость различий
Профессиональные компетенции, (0-100) баллов, M $\pm$ SD	68,3 $\pm$ 7,5	67,8 $\pm$ 6,9	0,78
Профессиональная самооффективность (1-5), M $\pm$ SD	3,1 $\pm$ 0,6	3,2 $\pm$ 0,5	0,45
Уровень выгорания, M $\pm$ SD	52,7 $\pm$ 10,2	51,3 $\pm$ 9,8	0,58
Готовность к инновациям (1-5), M $\pm$ SD	3,4 $\pm$ 0,7	3,3 $\pm$ 0,6	0,52

Разработанная нами модель наставничества в теории и методике профессионального образования основана на синтезе триады интеграции (см. табл. 2).

Таблица 2 Теоретическая рамка модели наставничества

Теория	Контрибуция в модель
Социально-когнитивная (Bandura)	Рефлексивные дневники как инструмент самооффективности
Ситуационное обучение (Lave)	Погружение в «реальные сценарии» школы-партнёра
Коннективизм (Siemens)	Цифровое портфолио для сетевой экспертизы

Наставническая деятельность должна рассматриваться как целостный процесс, включающий различные уровни взаимодействия: индивидуальное консультирование, групповые занятия, семинары, мастер-классы, участие в научных конференциях и конкурсах.

Опираясь на исследования, посвященные профессиональной подготовке учителя [27], мотивации к педагогической профессии [28], трансформации опыта преподавания [29] и практики обучения в уникальных контекстах [30] нами были выделены ключевых принципы на которых базируется интегративная модель наставничества в педагогическом университете:

1 Системность: модель представляет собой целостную систему взаимосвязанных элементов (субъекты, цели, содержание, методы, формы, ресурсы, оценка), охватывающую все уровни и направления наставнической деятельности.

2. Многоуровневость и непрерывность: модель сопровождает профессионала на всех этапах его связи с университетом:

- уровень 1: студент (бакалавриат, магистратура): наставничество в учебной, проектной, исследовательской деятельности, педагогической практике;
- уровень 2: выпускник или молодой преподаватель вуза: адаптация, методическое сопровождение, поддержка вхождения в профессиональное сообщество;

- уровень 3: опытный преподаватель вуза или педагог-практик: карьерное наставничество, научное руководство, обмен инновационным опытом, реверсивное наставничество (например, по ИКТ) [25];
- уровень 4: администрация или методисты: координация системы наставничества, разработка стратегии, ресурсное обеспечение [30].

3. Интеграция субъектов и форм:

- вертикальное: опытный ППС – студент (молодой преподаватель); педагог-практик – студент;
- горизонтальное: студент-старшекурсник – студент-младшекурсник (тьюторство, шефство); молодой преподаватель – молодой преподаватель (профессиональные группы поддержки);
- сетевое: создание смешанных наставнических пар (групп):

(преподаватель вуза + учитель школы + студент;

методист + психолог + молодой педагог);

- реверсивное: студент (молодой преподаватель) – опытный преподаватель (в области цифровых компетенций, новых медиа).

4. Персонализация: учет индивидуальных потребностей, целей, темпа развития и стиля обучения наставляемого, разработка индивидуальных наставнических маршрутов [31].

5. Практико-ориентированность: связь наставнической деятельности с реальными профессиональными задачами и контекстами (урок, внеурочная деятельность, работа с родителями, разработка программ, исследование в «поле») [32].

6. Рефлексивность: обязательное включение этапов совместного анализа деятельности [33], осмысления успехов и трудностей, планирования дальнейших шагов. Использование методов коучинга и супервизии [34].

7. Цифровая поддержка: использование специализированных платформ (LMS, системы управления наставничеством), цифровых портфолио, инструментов для онлайн-встреч, совместной работы над документами, рефлексивных блогов или форумов [35].

Опишем структурные компоненты интегративной модели.

1. Целевой компонент: формирование высококомпетентного, рефлексизирующего, конкурентоспособного и мотивированного к непрерывному развитию педагога.

Стратегические цели:

- повышение качества профессиональной подготовки студентов через углубленную практико-ориентированность;
- ускорение профессиональной адаптации и снижение риска выгорания молодых преподавателей;
- создание среды непрерывного профессионального роста для всего ППС;
- укрепление связей университета с базовыми школами и профессиональным сообществом;
- формирование корпоративной культуры сотрудничества и взаимоподдержки [15];
- развитие наставнических компетенций у всех участников модели.

2. Содержательный компонент (направления или виды наставничества в модели):

- адаптационное наставничество (студенты 1–2 курсов, молодые преподаватели): ориентация в образовательной среде вуза, правилах, ресурсах, формирование учебной и профессиональной мотивации, развитие базовых академических навыков [36];

- предметно-методическое наставничество (студенты всех курсов, молодые преподаватели): глубокое погружение в предметную область, освоение современных методик и технологий обучения, проектирование уроков или занятий, анализ педагогических ситуаций. Ключевая роль в этом принадлежит педагогам-практикам из базовых школ;
- наставничество в педагогической практике (студенты): непосредственное сопровождение в школе: помощь в планировании, проведении и анализе уроков или мероприятий, работе с классом, взаимодействии с коллегами и родителями. Сетевое наставничество: методист вуза + учитель школы;
- исследовательское наставничество (студенты магистратуры, аспиранты, молодые ученые): руководство научной работой, подготовка публикаций, участие в конференциях, формирование исследовательской культуры;
- психолого-педагогическое наставничество: сопровождение в решении коммуникативных трудностей, конфликтов, профилактике выгорания, развитии эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости. Вовлечение психологов вуза и школы;
- карьерное наставничество (выпускники, молодые преподаватели): помощь в построении индивидуальной траектории профессионального развития, планировании карьеры, поиске вакансий, подготовке к конкурсам [37];

Цифровое наставничество заключается в сопровождении, освоении и эффективном использовании цифровых инструментов в образовательном процессе, дистанционных технологий, создании цифрового контента. Активное использование реверсивного наставничества [14].

Тьюторское сопровождение (горизонтальное, студент-студент) состоит в академической поддержке, помощи в организации времени, развитии soft skills. Особо следует подчеркнуть задачи, решаемые наставником. Они охватывают широкий спектр направлений и функций, направленных на поддержку и профессиональное развитие подопечных. Основные задачи наставника включают:

- 1) Формирование базовых профессиональных компетенций. Это подразумевает передачу студентам фундаментальных знаний, методологических основ профессии, освоение ключевых навыков и умений, необходимых для начала самостоятельного труда.
- 2) Развитие личностных качеств. Поддерживая личностный рост, наставники помогают молодым специалистам раскрыть собственный потенциал, развить такие важные качества, как ответственность, инициативность, коммуникабельность, креативность и умение решать нестандартные задачи.
- 3) Обеспечение адаптации к условиям реальной профессиональной деятельности. Переход от учебного пространства к практической деятельности требует постепенного погружения в рабочую среду. Наставник помогает адаптироваться, преодолевая возможные трудности и представляя рекомендации относительно оптимального поведения в сложных ситуациях [38].
- 4) Создание условий для саморазвития и самосовершенствования. Стремление к постоянному профессиональному росту, совершенствованию знаний и навыков поддерживается наставниками путем представления возможностей для участия в тренингах, курсах повышения квалификации, стажировках и исследовательской деятельности.

Таким образом, роль наставника чрезвычайно важна в процессе воспитания молодого поколения профессионалов, помогающего гармонично интегрироваться в профессию и достигать высоких результатов в своей деятельности.

Наставник играет ключевую роль в развитии целого ряда важных навыков у своих подопечных. Назовем основные навыки, которые развиваются благодаря наставничеству [39]:

1. Профессиональные навыки:
 - основы профессии (глубокое понимание специфики отрасли, технологии и инструментов);
 - решение проблем (способность анализировать ситуации, выявлять проблемы и находить эффективные пути их устранения);
 - принятие решений (принятие обоснованных решений, учитывая риски и последствия).

2. Личностные качества:

- ответственность (осознание важности своих действий и последствий принятых решений);
- коммуникационные способности (эффективное взаимодействие с коллегами, клиентами и руководством);
- самодисциплина (управление временем, постановка целей и достижение поставленных задач).

3. Социальные навыки:

- работа в команде (умение сотрудничать, распределять обязанности и совместно добиваться успеха);
- эмпатия и чуткость к потребностям окружающих, внимательность к чувствам коллег и клиентов;
- этическое поведение (соблюдение норм морали и этического кодекса профессиональной деятельности).

4. Креативные способности:

- творческое мышление (стремление искать новые подходы и идеи, инновационное решение и инструменты);
- гибкость ума (адаптация к изменениям, готовность осваивать новые методы и инструменты);
- стрессоустойчивость (умение сохранять спокойствие и работоспособность даже в напряженных ситуациях).

Развитие этих навыков делает сотрудников конкурентоспособными на рынке труда, повышает их шансы на успешную карьеру и личное удовлетворение от выбранной профессии.

Принципы наставничества включают следующие важные положения:

1) Индивидуальность: каждый студент уникален, и наставник обязан учитывать индивидуальные особенности обучающихся, создавая комфортные условия для самореализации и раскрытия личностного потенциала.

2) Коллаборативность: совместная работа преподавателя-наставника и обучающегося помогает эффективно передавать знания и развивать профессиональные компетенции. Сотрудничество создает атмосферу доверия и открытости, способствующую творческому взаимодействию сторон.

3) Практико-ориентированность: освоение новых знаний должно происходить параллельно с приобретением реальных навыков и решением конкретных профессиональных задач. Это формирует основу для будущей успешной карьеры и эффективного применения полученных знаний на практике.

4) Непрерывность: процесс наставничества продолжается непрерывно на протяжении всего периода обучения. Поддержка студентов осуществляется последовательно и систематически, обеспечивая плавный переход от начального этапа освоения профессии к полноценной самостоятельной работе.

Эти принципы способствуют эффективному становлению будущего специалиста и обеспечивают разностороннее развитие профессионально значимых качеств [40], важных для успешного исполнения обязанностей учителя в современном обществе.

3. Организационно-технологический компонент:

- центр наставничества (координационный совет): структурное подразделение (рабочая группа), ответственное за разработку стратегии, нормативное обеспечение, подготовку наставников, формирование пар/групп, мониторинг и оценку эффективности;

- многоуровневая система подготовки наставников;
- базовый курс для всех наставников (принципы, коммуникация, рефлексия, этика);
- специализированные модули (предметное, исследовательское, цифровое, психолого-педагогическое наставничество);
- супервизия и методическая поддержка действующих наставников.

Гибкие форматы взаимодействия:

- индивидуальные встречи (очные или онлайн);
- групповые сессии (мастермайнд, супервизионные группы, обсуждение кейсов);
- совместная проектная деятельность;
- наблюдение и анализ практики (уроки, мероприятия);
- работа в цифровой среде (обсуждения, обмен ресурсами, ведение дневников);
- ресурсное обеспечение: выделение часов в нагрузку наставников, стимулирующие выплаты, обеспечение доступа к методическим материалам и цифровым платформам, создание комфортных пространств для встреч [41].
- цифровая платформа: единая среда для регистрации пар, планирования встреч, хранения материалов, рефлексии, коммуникации, сбора обратной связи, ведения цифровых портфолио наставников и наставляемых.

4. Диагностико-результативный компонент:

- мониторинг процесса: регулярная обратная связь от участников (анкеты, интервью, фокус-группы), анализ активности на платформе;

Оценка результативности (по уровням):

- наставляемый (студент): динамика академических показателей, качество портфолио практик, успешность защиты ВКР, магистерских диссертаций, уровень сформированности профессиональных компетенций (наблюдение, экспертные оценки), удовлетворенность сопровождением, трудоустройство по специальности;
- наставляемый (молодой преподаватель): успешность прохождения адаптации, качество преподавания (студенческие оценки, экспертные посещения), вовлеченность в исследовательскую и методическую работу, уровень профессионального благополучия (отсутствие выгорания), карьерный рост;
- наставник: рост педагогического мастерства и наставнических компетенций, удовлетворенность ролью, интеграция инноваций в собственную практику, профессиональное признание (внутри или вне вуза);
- системный уровень: укрепление связей с базовыми школами, рост престижа вуза, улучшение показателей трудоустройства выпускников, формирование позитивного имиджа университета как центра развития педагогического сообщества;
- критерии эффективности модели в целом: устойчивость, масштабируемость, удовлетворенность участников, достижение целевых показателей, вклад в повышение качества образовательных программ.

Сравнительный анализ эффективности традиционной (классической) и интегративной моделей наставничества показал их статистическую значимость и позитивные изменения на профессиональное развитие будущих учителей (см. табл. 1). Данные итоговой диагностики показывают значительный рост ($p < 0,01$) оцениваемых показателей в сравнении с данными входной диагностики. Несмотря на это при количественно-качественной оценке динамики параметров были выявлены отличия в эффективности моделей наставничества. Величина полученных средних

значений (ΔM) и расчетный размер эффекта d-Коэна указывают на значимое доминирование ЭГ, в которой наставническая деятельность осуществлялась, согласно разработанной модели, а расчетный размер эффекта менялся от базового до достаточного, в то время как показатели в КГ варьировались от начального до базовых уровней.

Несмотря на позитивную динамику в изменении параметров в обеих группах, в экспериментальной группе было показано значительное статистическое превосходство над контрольной группой (см. табл. 3). Существенные различия наблюдались в следующих параметрах: 1) Рефлексивность – зафиксирован значимый рост в ЭГ, что подтверждает эффективность разработанной интегративной модели наставничества и развитие у будущих педагогов рефлексии и самоанализа профессионального опыта, что являются детерминирующим фактором в непрерывном профессиональном росте; 2) Профессиональные компетенции – отмечена выраженная динамика в ЭГ, особенно в компетенциях, связанных с организацией и проведением обучения, планированием учебной деятельности; 3) Выгорание – сокращение показателей по субшкалам «эмоциональное истощение», «редукция личных достижений» в ЭГ позволяет констатировать эффективность внедряемой модели с позиции профилактики профессионального выгорания; 4) Удовлетворенность наставничеством – подтверждена анализом данных, полученных посредством анкетирования и интервьюирования респондентов, обучающиеся ЭГ демонстрировали более высокий уровень удовлетворенности организаций и содержанием работы и взаимодействием с наставником и наставнической деятельностью в целом.

Отмечая общие позитивные сдвиги в ЭГ и КГ, в группе ЭГ отмечались значимые статистические и практические различия. Данные эксперимента доказывают, что внедрение интегративной модели наставничества приводит глубинным положительным изменениям в профессиональной деятельности и личностных качествах будущих учителей.

Таблица 3 Сравнительный анализ параметров эффективности традиционной (классической) и интегративной моделей наставничества на этапе проведения входной (Pre) и итоговой (Post) диагностики

Показатели	Pre (M $\pm$ SD)		Post (M $\pm$ SD)		Прирост (ΔM)		t-значение		p-уровень значимости		Размер эффекта d-Коэна	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Профессиональные компетенции, (0-100) баллов	68,3 $\pm$ 7,5	67,8 $\pm$ 6,9	84,6 $\pm$ 6,2	76,1 $\pm$ 7,0	+16,3	+8,3	12,87	8,45	<0,001	<0,001	2,15	1,19
Профессиональная самооэффективность (1-5)	3,1 $\pm$ 0,6	3,2 $\pm$ 0,5	4,2 $\pm$ 0,4	3,7 $\pm$ 0,5	+1,1	+0,5	10,32	6,11	<0,001	<0,001	1,83	1,00
Рефлексивность	2,8 $\pm$ 0,7	2,7 $\pm$ 0,6	4,3 $\pm$ 0,5	3,3 $\pm$ 0,6	+1,5	+0,6	14,25	5,89	<0,001	<0,001	2,38	1,00
Готовность к инновациям (1-5)	3,4 $\pm$ 0,7	3,3 $\pm$ 0,6	4,4 $\pm$ 0,4	3,6 $\pm$ 0,5	+1,0	+0,3	9,76	3,21	<0,001	0,003	1,63	0,50
Уровень выгорания	52,7 $\pm$ 10,2	51,3 $\pm$ 9,8	42,1 $\pm$ 8,5	47,8 $\pm$ 9,0	-10,6	-3,5	-7,89	-3,02	<0,001	0,005	-1,12	-0,37
Удовлетворенность наставничеством (1-5)	-	-	4,6 $\pm$ 0,3	3,9 $\pm$ 0,7	-	-	-	-	-	-	-	-

Анализ результатов итоговой диагностики между экспериментальной и контрольной группой (независимый t-тест) выявил различия между ЭГ и КГ (см. табл. 4) по всем параметрам, позволяющим осуществить количественную и качественную оценку эффективности интегративной и традиционной (классической) моделей наставничества. В ЭГ было зафиксировано статистически значимое преобладание над всеми параметрами. Достоверность различий подтверждена высокими уровнями статистической значимости ($p < 0,05$ – $p < 0,001$). Для оценки практической

значимости определен размер эффекта d-Коэна значения которого подтверждают преимущества разработанной модели.

Таблица 4 Сравнительный анализ результатов итоговой диагностики (Post) между экспериментальной и контрольной группой (независимый t-тест)

Показатели	Post (M ± SD)		Разница средних значений	t-значение	p-уровень значимости	Размер эффекта d-Коэна
	ЭГ	КГ				
Профессиональные компетенции, (0-100) баллов	84,6 ± 6,2	76,1 ± 7,0	+8,5	5,12	<0,001	1,26
Профессиональная самооффективность (1-5)	4,2 ± 0,4	3,7 ± 0,5	+0,5	4,78	<0,001	1,11
Рефлексивность	4,3 ± 0,5	3,3 ± 0,6	+1,0	7,65	<0,001	1,83
Готовность к инновациям (1-5)	4,4 ± 0,4	3,6 ± 0,5	+0,8	7,21	<0,001	1,77
Уровень выгорания	42,1 ± 8,5	47,8 ± 9,0	-5,7	-2,65	0,010	-0,66
Удовлетворенность наставничеством (1-5)	4,6 ± 0,3	3,9 ± 0,7	+0,7	5,43	<0,001	1,27

Проведенный анализ экспериментальных данных показывает положительную зависимость между вовлечением участников программы наставничества, посредством онлайн-сессий, самоанализа собственной педагогической практики, участия в коллаборативных проектах и приращением профессиональных компетенций, что подтверждает результативность разработанной модели (см. табл. 5).

Таблица 5 Корреляции между вовлеченностью участников в программу наставничества и приростом профессиональных компетенций

Показатель	M ± SD или %	Корреляция с приростом компетенций (r)	Статистическая значимость (p)
Х количество выступлений на платформе LMS	45,2 ± 12,8	0,68	<0,001
Х количество выступлений на совместных сессиях	8.1 ± 2.5	0,52	0,003
% обучающихся, участвующих в групповых проектах	91%	0,41	0,024
Глубина рефлексивного анализа	4,1 ± 0,6	0,75	<0,001
Удовлетворенность наставниками	4,5 ± 0,4	0,32	0,082
Оценка целесообразности использования LMS-платформы	4,3 ± 0,6	0,58	<0,001

Результаты эксперимента подтверждают основную гипотезу исследования – разработанная интегративная модель наставничества обладает статистически значимым и существенным превосходством над традиционной (классической) моделью

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование показало эффективность предложенной модели интегративной модели наставничества в педагогическом образовании. Студенты отметили повышение уровня мотивации к обучению, улучшение качества усвоения материала, развитие самостоятельности и ответственности. Преподаватели подчеркнули важность сотрудничества с молодыми специалистами, возможность передачи своего опыта и поддержки начинающего поколения.

Полученные данные не только подтверждают выводы о том, что наставничество является традиционным элементом образовательного процесса и активно используемый в российских педагогических университетах [11], но и позволяют уточнить, что современные условия требуют обновления подходов к организации наставнической деятельности [12], интеграции различных форм взаимодействия между студентами и опытными преподавателями [13]. Эти выводы перекликаются с научными идеями, изложенными в работах Т.В. Гаврутенко, Л.А. Мокрецов [14] и С.Н. Шадрин, А.Е. Ушницкой [36],

Создание интегративной модели наставничества является актуальным направлением модернизации педагогического образования, что в полном соответствии согласуется с данными представленными в исследованиях О.В. Тумашевой, М.Б. Шашкиной [3] и Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко [8].

Она позволяет оптимизировать процессы формирования профессиональных компетенций, способствует повышению качества подготовки выпускников вузов, содействует созданию благоприятной образовательной среды, стимулирующей творческий рост и профессиональный успех будущих учителей.

Таким образом, разработанная модель наставничества представляет собой эффективный инструмент повышения качества подготовки кадров для современной школы, соответствующий требованиям времени и перспективам развития российского образования на основе:

- интеграции четырех контекстов – академического, практического, личностного и исследовательского – в единой наставнической системе формирует метапрофессиональные компетенции;
- анализа структурно-функциональных связей и эмпирических данных (включая апробацию в программе «Педагогический профессионалитет») доказана эффективность синтеза рефлексии и проектно-исследовательской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенная интегративная модель наставничества представляет собой комплексный ответ на вызовы, стоящие перед современным педагогическим образованием. Преодолевая фрагментарность и формализм, она создает единую экосистему профессионального роста, связывающую студентов, выпускников, молодых и опытных преподавателей университета и базовых школ в сеть взаимного обучения и поддержки. Синтез различных видов наставничества, опора на принципы системности, непрерывности, персонализации, рефлексивности и активное использование цифровых инструментов делают модель мощным ресурсом для:

- качественной подготовки будущих педагогов, готовых к вызовам современной школы;
- эффективной адаптации и развития молодых преподавательских кадров;
- непрерывного профессионального совершенствования всего профессорско-преподавательского состава;
- укрепления практико-ориентированности образовательных программ;
- формирования инновационной и поддерживающей корпоративной культуры вуза.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» на выполнение научно-исследовательской работы «Методическое обеспечение системы наставничества в профессиональной подготовке учителей в условиях дефицита педагогических кадров» (дополнительное соглашение к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2025-060/5 от 10 июля 2025 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина Л. М. Креативные индустрии и образование: от мифов к интегративной модели креативности // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 3. С. 9–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-3-9-35>
2. Ефимова Г. З. Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 10. С. 36–59. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59>
3. Тумашева О. В., Шашкина М. Б. Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 5. С. 12–39. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-12-39>
4. Zeichner K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education // Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 61, P. 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
5. Bradbury L., Koballa T. Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships // Teaching and Teacher Education. 2008. Vol. 24. P. 2132–2145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.002>
6. Martin A.J., Collie, R.J. Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement in High School: Does the Number of Negative and Positive Relationships with Teachers Matter? // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111, P. 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
7. Гукаленко О. В. Современное состояние и проблемы реализации системы наставничества в условиях непрерывного образования // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 18–23. <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.23.03.P.018>
8. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 110–129. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129>
9. Кругликова Г. А., Антонова А. В., Степанюк Е. И., Грибанов И. Н. Наставничество в образовательных организациях новых территорий Российской Федерации: результаты эмпирического исследования // Педагогическое образование в России. 2025. № 1. С. 61–73.
10. Васильева А. Н., Басагысова А. И. Наставничество как условие профессионального становления молодого педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-3. С. 66–68.
11. Береснев Д. Н., Волгина С. В. Наставничество в вузе как эффективный инструмент образовательного маркетинга // Практический маркетинг. 2024. № 9. С. 45–48. <https://doi.org/10.24412/2071-3762-2024-9327-45-48>
12. Кузнецова Н. В., Федулова Ю. А. Современная система наставничества в сфере образования // Наука и Образование. 2023. Т. 6, № 2.
13. Борзова Т. А. Роль наставничества в профессиональном становлении студентов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1. С. 324–325. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-1110-324-326>
14. Гаврутенко Т. В., Мокрецова Л. А. Организационно-педагогические условия развития наставничества учителей: управленческая практика // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1. С. 135–140. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2022-34-135-140>
15. Ан С. А., Афонина Р. Н. Наставничество в работе экспериментальной площадки педагогического университета и средней общеобразовательной школы // Перспективы науки. 2023. № 8 (167). С. 126–128.
16. Бывшева М. В., Постникова А. А. Наставничество & менторство: модели сопровождения профессионального роста молодых педагогов // Педагогическое образование в России. 2023. № 3. С. 151–157.
17. Константинов В. В., Усманов В. В. Дуальное обучение студентов в образовательно-производственной среде базовой кафедры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 2. С. 149–154. https://doi.org/10.54509/22203036_2025_2_149
18. Воскресенко О. А., Сергеева С. В. Развитие профессиональной мотивации молодых педагогов в системе наставничества в общеобразовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 2. С. 79–84. https://doi.org/10.54509/22203036_2025_2_79
19. Сафонцева Н. Ю., Кривенко-Бахмутская Ю. Н. Модели субъект-субъектного взаимодействия как основа смыслового детерминизма феномена наставничества и его аналогов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1. С. 30–33. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-1110-30-34>
20. Тихонова Н. В., Ратнер Ф. Л., Вергасова И. Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России // Образование и наука. 2024. Т. 26; № 5. С. 124–151.

<https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>

21. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H. Re-imagining teacher mentoring for the future // *Professional Development in Education*. 2023. Vol. 51. P. 683-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481>
22. Gagnon B., Goyette N., Ouellet M. La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire // *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*. 2022. Vol. 9. No. 1. P. 20-39. <https://doi.org/10.7202/1092843ar>
23. Baudrit A. L'investigation collaborative: de la pratique d'enquête à la collaboration à distance. Bruxelles: Peter Lang, 2023. 154 p.
24. Rodríguez-Serrato M. A., Mancipe-Rincón Y. A. Escenarios otros de una práctica pedagógica fragmentada: perspectivas desde la educación superior // *Estudios Pedagógicos*. 2024. Vol. 50. No. 2. P. 187-204. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000200187>
25. Escobar M., Corsello M., Nahir Filipe J., Gerez M. Formar docentes para enseñar en contextos de diversidad // *Actualidades Pedagógicas*. 2024. No. 84. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5>
26. Er E. The relationship between principal leadership and teacher practice: exploring the mediating effect of teachers' beliefs and professional learning // *Educational Studies*. 2024. Vol. 50. No. 2. P. 166-185. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1936458>
27. Parra-Muñoz H., Hidalgo-Kawada F., Muñoz-Lara M., Fuster-Sánchez N. Cuestión de saberes: formación docente por competencias en Chile y una alternativa no-parametral // *Estudios Pedagógicos*. 2024. Vol. 50. No. 2. P. 109-120. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000200109>
28. Ossa-Cornejo C., Lagos-San-Martín N., Palma-Luengo M., Hidalgo-Ortiz J.P. Validez de constructo del cuestionario de vocación docente para estudiantes de pedagogía // *Estudios Pedagógicos*. 2024. Vol. 50. No. 2. P. 51-67. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000200051>
29. Díaz-Pérez C. W., Guzmán-Meza M. E., Gastello-Mathews W. Comunidades profesionales de aprendizaje y transformación de la enseñanza docente // *Estudios Pedagógicos*. 2024. Vol. 50. No. 1. P. 279-289. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000100279>
30. Velásquez Aponte D. Prácticas pedagógicas situadas, enseñanza y aprendizaje en contextos únicos // *Actualidades Pedagógicas*. 2023. No. 80. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.10>
31. Ruíz Rodríguez N. J., Díaz Pérez V. R., Barrios Tao H. Transformación de la participación ciudadana: desafíos de la educación universitaria en contextos algorítmicos // *Actualidades Pedagógicas*. 2023. No. 82. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss82.5>
32. Sujatovich L. M., Brocca D. Revisión teórica sobre la innovación educativa: análisis de perspectivas académicas contemporáneas // *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*. 2024. Vol. 12. No. 2. P. 115-122. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i2.796>
33. Dreer B. Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace // *Educational Studies*. 2024. Vol. 50. No. 1. P. 61-77. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
34. Горбатенко Ю. И., Пузанова Е. А., Ерошенкова Е. И. Наставничество в системе «учитель – учитель»: особенности профессионально-личностного взаимодействия // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2024. Т. 43. № 3. С. 301-316. <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2024-43-3-301-316>
35. Дзидзоева С. М. К вопросу организации и реализации педагогического наставничества в системе профессиональной подготовки студентов вуза дошкольного профиля // *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 6. С. 382-385. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-382-385>
36. Шадрин С. Н., Ушницкая А. Е. Роль педагогического наставничества в мотивации будущих учителей начальных классов // *Перспективы науки*. 2023. № 8 (167). С. 278-280.
37. Фахертдинова Л. Ф. Наставничество в становлении молодого учителя // *Современное образование: актуальные вопросы и инновации*. 2021. № 4. С. 73-74.
38. Кондратьев Э. В., Макарова А. Г. Институциональная среда и новые практики развития наставничества // *Дружковский вестник*. 2025. № 1 (63). С. 48-59. <https://doi.org/10.17213/2312-6469-2025-1-48-59>
39. Хамидуллина Л. К., Бобкова Е. А. Развитие научного наставничества в образовательной организации высшего образования // *Социально-гуманитарные знания*. 2024. № 3. С. 63-66.
40. Тихолаз Т. М., Казакова И. В., Кочеулова О. А. Исследование психологического благополучия и личностной рефлексии учителей на начальном этапе профессиональной деятельности // *Science for Education Today*. 2024. Т. 14, № 5. С. 27-45. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2405.02>
41. Admiraal W., Kittelsen Røberg K. Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages // *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 125. P. 104063. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063>

REFERENCES

1. Andryukhina L. M. Creative industries and education: from myths to an integrative model of creativity. *Education and Science*, 2025, vol. 27, no. 3, pp. 9–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-3-9-35 (in Russ.)
2. Efimova G. Z. Involvement of research and teaching staff in professional development practices. *Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 10, pp. 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59 (in Russ.)
3. Tumasheva O. V., Shashkina M. B. Pedagogical system of support and accompaniment for students working at school. *Education and Science*, 2024, vol. 26, no. 5, pp. 12–39. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-12-39 (in Russ.)
4. Zeichner K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2010, vol. 61, pp. 89–99. DOI: 10.1177/0022487109347671
5. Bradbury L., Koballa T. Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 2008, vol. 24, pp. 2132–2145. DOI: 10.1016/j.tate.2008.03.002
6. Martin A.J., Collie, R.J. Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement in High School: Does the Number of Negative and Positive Relationships with Teachers Matter? *Journal of Educational Psychology*, 2019, vol. 111, pp. 861–876. DOI: 10.1037/edu0000317
7. Gukalenko O. V. Current state and problems of implementing a mentoring system in the context of lifelong education. *Higher Education Today*, 2023, no. 3, pp. 18–23. DOI: 10.18137/RNU.HET.23.03.P.018 (in Russ.)
8. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. Mentoring in higher education: concept, model and development prospects. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 8-9, pp. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129 (in Russ.)
9. Kruglikova G. A., Antonova A. V., Stepanyuk E. I., Griбанov I. N. Mentoring in educational organizations of the new territories of the Russian Federation: results of an empirical study. *Pedagogical Education in Russia*, 2025, no. 1, pp. 61–73. (in Russ.)
10. Vasilyeva A. N., Basagysova A. I. Mentoring as a condition for the professional development of a young teacher. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2025, no. 86-3, pp. 66–68. (in Russ.)
11. Beresnev D. N., Volgina S. V. Mentoring at a university as an effective tool of educational marketing. *Practical Marketing*, 2024, no. 9, pp. 45–48. DOI: 10.24412/2071-3762-2024-9327-45-48 (in Russ.)
12. Kuznetsova N. V., Fedulova Yu. A. Modern system of mentoring in the field of education. *Science and Education*, 2023, vol. 6, no. 2. (in Russ.)
13. Borzova T. A. The role of mentoring in the professional development of students. *World of Science, Culture, Education*, 2025, no. 1, pp. 324–325. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-324-326 (in Russ.)
14. Gavrutenko T. V., Mokretsova L. A. Organizational and pedagogical conditions for the development of teacher mentoring: management practice. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2022, no. 1, pp. 135–140. DOI: 10.36809/2309-9380-2022-34-135-140 (in Russ.)
15. An S. A., Afonina R. N. Mentoring in the work of an experimental site of a pedagogical university and a secondary school. *Science Perspectives*, 2023, no. 8 (167), pp. 126–128. (in Russ.)
16. Bysheva M. V., Postnikova A. A. Mentoring & mentorship: models for supporting the professional growth of young teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 2023, no. 3, pp. 151–157. (in Russ.)
17. Konstantinov V. V., Usmanov V. V. Dual education of students in the educational and production environment of a base department. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2025, no. 2, pp. 149–154. DOI: 10.54509/22203036_2025_2_149 (in Russ.)
18. Voskreskasenko O. A., Sergeeva S. V. Development of professional motivation of young teachers in the mentoring system in a general education organization. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2025, no. 2, pp. 79–84. DOI: 10.54509/22203036_2025_2_79 (in Russ.)
19. Safontseva N. Yu., Krivenko-Bakmutskaya Yu. N. Models of subject-subject interaction as the basis of semantic determinism of the phenomenon of mentoring and its analogues. *World of Science, Culture, Education*, 2025, no. 1, pp. 30–33. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-30-34 (in Russ.)
20. Tikhonova N. V., Ratner F. L., Vergasova I. Ya. Mentoring in education: analysis of foreign practices and their applicability in the Russian context. *Education and Science*, 2024, vol. 26, no. 5, pp. 124–151. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-124-151 (in Russ.)
21. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H. Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 2023, vol. 51, pp. 683–697. DOI:

- 10.1080/19415257.2023.2178481
22. Gagnon B., Goyette N., Ouellet M. La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 2022, vol. 9, no. 1, pp. 20-39. DOI: 10.7202/1092843ar
 23. Baudrit A. L'investigation collaborative: de la pratique d'enquête à la collaboration à distance. Bruxelles: Peter Lang, 2023. 154 p.
 24. Rodríguez-Serrato M. A., Mancipe-Rincón Y. A. Escenarios otros de una práctica pedagógica fragmentada: perspectivas desde la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 2024, vol. 50, no. 2, pp. 187-204. DOI: 10.4067/s0718-07052024000200187
 25. Escobar M., Corsello M., Nahir Filipe J., Gerez M. Formar docentes para enseñar en contextos de diversidad. *Actualidades Pedagógicas*, 2024, no. 84. DOI: 10.19052/ap.vol1.iss84.5
 26. Er E. The relationship between principal leadership and teacher practice: exploring the mediating effect of teachers' beliefs and professional learning. *Educational Studies*, 2024, vol. 50, no. 2, pp. 166-185. DOI: 10.1080/03055698.2021.1936458
 27. Parra-Muñoz H., Hidalgo-Kawada F., Muñoz-Lara M., Fuster-Sánchez N. Cuestión de saberes: formación docente por competencias en Chile y una alternativa no-parametral. *Estudios Pedagógicos*, 2024, vol. 50, no. 2, pp. 109-120. DOI: 10.4067/s0718-07052024000200109
 28. Ossa-Cornejo C., Lagos-San-Martín N., Palma-Luengo M., Hidalgo-Ortiz J.P. Validez de constructo del cuestionario de vocación docente para estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 2024, vol. 50, no. 2, pp. 51-67. DOI: 10.4067/s0718-07052024000200051
 29. Díaz-Pérez C. W., Guzmán-Meza M. E., Gastello-Mathews W. Comunidades profesionales de aprendizaje y transformación de la enseñanza docente. *Estudios Pedagógicos*, 2024, vol. 50, no. 1, pp. 279-289. DOI: 10.4067/s0718-07052024000100279
 30. Velásquez Aponte D. Prácticas pedagógicas situadas, enseñanza y aprendizaje en contextos únicos. *Actualidades Pedagógicas*, 2023, no. 80. DOI: 10.19052/ap.vol1.iss80.10
 31. Ruíz Rodríguez N. J., Díaz Pérez V. R., Barrios Tao H. Transformación de la participación ciudadana: desafíos de la educación universitaria en contextos algorítmicos. *Actualidades Pedagógicas*, 2023, no. 82. DOI: 10.19052/ap.vol1.iss82.5
 32. Sujatovich L. M., Brocca D. Revisión teórica sobre la innovación educativa: análisis de perspectivas académicas contemporáneas. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 2024, vol. 12, no. 2, pp. 115-122. DOI: 10.26423/rcpi.v12i2.796
 33. Dreer B. Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 2024, vol. 50, no. 1, pp. 61-77. DOI: 10.1080/03055698.2021.1940872
 34. Gorbatenko Yu. I., Puzanova E. A., Eroshenkova E. I. Mentoring in the "teacher-teacher" system: features of professional and personal interaction. *Issues in Journalism, Pedagogy, Linguistics*, 2024, vol. 43, no. 3, pp. 301-316. DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-3-301-316 (in Russ.)
 35. Dzidzoeva S. M. On the organization and implementation of pedagogical mentoring in the system of professional training of university students in the preschool profile. *World of Science, Culture, Education*, 2023, no. 6, pp. 382-385. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-382-385 (in Russ.)
 36. Shadrina S. N., Ushnitskaya A. E. The role of pedagogical mentoring in motivating future primary school teachers. *Science Perspectives*, 2023, no. 8 (167), pp. 278-280. (in Russ.)
 37. Fakhertdinova L. F. Mentoring in the development of a young teacher. *Modern Education: Current Issues and Innovations*, 2021, no. 4, pp. 73-74. (in Russ.)
 38. Kondratyev E. V., Makarova A. G. Institutional environment and new practices of mentoring development. *Drucker Bulletin*, 2025, no. 1 (63), pp. 48-59. DOI: 10.17213/2312-6469-2025-1-48-59 (in Russ.)
 39. Khamidullina L. K., Bobkova E. A. Development of scientific mentoring in a higher educational organization. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2024, no. 3, pp. 63-66. (in Russ.)
 40. Tikholaz T. M., Kazakova I. V., Kocheulova O. A. A study of psychological well-being and personal reflection of teachers at the initial stage of professional activity. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14, no. 5, pp. 27-45. DOI: 10.15293/2658-6762.2405.02 (in Russ.)
 41. Admiraal W., Kittelsen Røberg K. Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 125, p. 104063. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104063

Авторы**Никитина Елена Юрьевна**

(Россия, г. Челябинск)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
кафедры теории, методики и менеджмента начального
образованияЮжно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет

E-mail: elenaurieva@bk.ru

ORCID ID: 0000-0001-9550-4700

Цилицкий Виталий Сергеевич

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук,
начальник управления научной работы,
доцент кафедры педагогики и психологии
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет

E-mail: cilickiivs@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-8113-8145

Афанасьева Ольга Юрьевна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, доктор педагогических наук, заведующий
кафедрой английского языкаЮжно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0001-9289-1573

Authors**Yelena Yu. Nikitina**

(Russia, Chelyabinsk)

Professor (Full), Dr. Sci. (Educ.),
Professor at the Department of Theory, Methodology and
Management of Primary Education
South-Ural State Humanities-Pedagogical University

E-mail: elenaurieva@bk.ru

ORCID ID: 0000-0001-9550-4700

Vitaly S. Tsilitzky

(Russia, Chelyabinsk)

Docent, Cand. Sci. (Educ.),
The Head of Stewardship of the Scientific Work, Associate
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
South-Ural State Humanities-Pedagogical University

E-mail: cilickiivs@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-8113-8145

Olga Yu. Afanasyeva

(Russia, Chelyabinsk)

Docent, Dr. Sci. (Educ.),
Head of the Department of English Language
South-Ural State Humanities-Pedagogical University

E-mail: afanasevaou@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0001-9289-1573

Вклад авторов**Никитина Е. Ю.:** концептуализация, методология,
создание рукописи и ее редактирование, руководство
исследованием**Цилицкий В. С.:** верификация данных, формальный
анализ, проведение исследования, ресурсы**Афанасьева О. Ю.:** программное обеспечение,
администрирование данных, создание черновика
рукописи, администрирование проекта© Никитина Е. Ю., Цилицкий В. С.,
Афанасьева О. Ю., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution**Yelena Yu. Nikitina:** Conceptualization, Methodology,
Writing - Review & Editing, Supervision
Vitaly S. Tsilitzky: Validation, Formal analysis, Investigation,
Resources**Olga Yu. Afanasyeva:** Software, Data Curation,
Writing - Original Draft, Project administration© Yelena Yu. Nikitina, Vitaly S. Tsilitzky,
Olga Yu. Afanasyeva, 2026

The author's declared no conflicts of interest