



Концептуально-теоретическое обоснование модели наставничества первокурсников – будущих учителей начальных классов как условия формирования профессиональных компетенций

О. В. МУСАТОВА, Р. О. АГАВЕЛЯН, Р. А. ОРЛОВА, Е. В. КАЗАКОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Проблема исследования обусловлена противоречием между государственно-общественной потребностью в становлении института наставничества будущих педагогов и недостаточной научной разработанностью в области формирования профессиональных компетенций у первокурсников – будущих учителей начальных классов.

Целью исследования является концептуально-теоретическое обоснование модели наставничества в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники» как условия формирования профессиональных компетенций первокурсников – будущих учителей начальных классов, оценка результативности ее реализации.

Материалы и методы. Выборку составили 56 студентов-первокурсников очного отделения бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование» (ПОНО) – экспериментальная группа (ЭГ, 28 чел. на начало уч. г., 27 чел. – на конец) и группа направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Начальное образование и Иностранный (английский) язык». Методы математической статистики: критерий U-Манна-Уитни.

Результаты исследования. Определены концептуально-теоретические основы модели наставничества как условия формирования у первокурсников – будущих учителей начальных классов профессиональных компетенций включающей базовые понятия, цель и задачи, педагогические условия, содержание, технологии, критерии и показатели результативности реализации модели; статистически доказана эффективность применения данной модели ($U_{\text{ЭМП}} = 149$; $p \leq 0,05$).

Заключение. Реализация модели наставничества как триады «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники» позволяет формировать профессиональные компетенции учителя начальных классов у первокурсников, что становится основой для создания образовательного пространства между студентами разных курсов, преемственности в организации наставничества в образовательном сообществе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

наставничество, учитель начальных классов, модель наставничества первокурсников – будущих учителей начальных классов, профессиональные компетенции, дескрипторы профессиональных компетенций учителя начальных классов

Для цитирования: Мусатова О. В., Агавелян Р. О., Орлова Р. А., Казакова Е. В. Концептуально-теоретическое обоснование модели наставничества первокурсников — будущих учителей начальных классов как условия формирования профессиональных компетенций // Перспективы науки и образования. 2026. № 5. С. 95–112. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.6>

Поступила: 26.04.2025 | Одобрена: 12.07.2026 | Опубликовано: 31.10.2026



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



Conceptual and Theoretical Justification of the Mentoring Model for First-Year Students Who Are Future Primary School Teachers as a Condition for the Formation of Professional Competencies

O. V. MUSATOVA, R. O. AGAVELYAN, R. A. ORLOVA, E. V. KAZAKOVA

ABSTRACT

Introduction. The problem of the research is caused by the contradiction between the state and public need for the establishment of the institution of mentoring for future teachers and the insufficient scientific development in the field of the formation of professional competencies of first-year students – future primary school teachers. *The purpose of the research* is the conceptual and theoretical substantiation of the model of mentoring in the triad “teacher-mentor – senior students – first-year students” as a condition for the formation of professional competencies of first-year students – future primary school teachers, and the assessment of the effectiveness of its implementation.

Materials and methods. The sample consisted of 56 first-year full-time undergraduate students in the following fields of study "Pedagogical education. Primary education" (PONO) is an experimental group (EG, 28 people at the beginning of the academic year, 27 people at the end) and a group of training areas "Pedagogical education (with two training profiles), Primary education and a foreign (English) language)". A set of theoretical (analysis and synthesis, systematization, comparison) and empirical (questioning, comparison and generalization of experimental data) methods was used for the study. A quantitative assessment of the level of professional competence formation among first-year students – future primary school teachers was carried out using an integral coefficient, and the Mann-Whitney U-criterion was applied to evaluate statistical data.

Results. The conceptual and theoretical foundations of the mentoring model are defined as conditions for the formation of professional competencies among first-year students – future primary school teachers, including basic concepts, goals and objectives, pedagogical conditions, content, technologies, criteria and performance indicators for the implementation of the model; the effectiveness of this model has been statistically proven ($U_{\text{Mn}} = 149$; $p \leq 0,05$).

Conclusion. The implementation of the mentoring model as a triad of "teacher-mentor – undergraduates – first-year students" allows the formation of professional competencies of primary school teachers among first-year students, which becomes the basis for creating an educational space between students of different courses, continuity in the organization of mentoring in the educational community.

KEYWORDS

mentoring, primary school teacher, mentoring model for first-year students - future primary school teachers, professional competencies, descriptors of professional competencies of primary school teachers

For Citation: Musatova, O. V., Agavelyan, R. O., Orlova, R. A., & Kazakova, E. V. (2026). Conceptual and Theoretical Justification of the Mentoring Model for First-Year Students Who Are Future Primary School Teachers as a Condition for the Formation of Professional Competencies. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (5), 95–112. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.6>

Received: 26 April 2026 | Approved: 12 July 2026 | Published: 31 October 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

Перспективы изменений, происходящих в системах высшего образования различных стран, связаны с международными экспертными оценками и анализом тенденций, способствующих их развитию в соответствии с потребностями международного сообщества. Концепция международной организации экономического сотрудничества и развития определяет взгляд международного сообщества на проблематику сопровождения развития человеческого потенциала и формирование институтов развития до 2030 года, где одним из ключевых инструментов выступает вариативная академическая среда, опирающаяся на концепт менторинга [1]. В соответствии с этой позицией ЮНЕСКО отмечает, что в общественном сознании формируется представление о новом «социальном контракте», в котором государство, в рамках стратегии развития национальных систем образования, создает условия развития личности, используя различные ресурсы, в том числе и системы высшего образования [2]. ЮНИСЕФ, как международная организация, действующая под эгидой ООН, ежегодно выпускает руководство по наставничеству в учреждениях различной направленности, в том числе в системе высшего образования [3]. Но каждая страна вправе выбирать собственный, уникальный путь развития институций, включенных в систему высшего образования.

Происходящие в России изменения в высшем образовании, переход от Болонской системы образования к национально ориентированной системе высшего педагогического образования требуют современных подходов к изменению стартовых предпосылок профессиональной подготовки студентов с учётом новых социально-экономических реалий и современных требований к педагогам начального образования. Необходимость поиска эффективных механизмов сопровождения профессионального становления студента – одна из важных и между тем трудно регламентируемых задач практики современного педагогического образования

Воспитывающая среда педвуза выступает мотивационной и движущей силой профессионального становления, способствуя самоопределению, самореализации и саморазвитию будущего учителя, а также принятию ответственности за профессиональный выбор. Вместе с тем влияние воспитывающей среды на профессиональное становление будущего учителя пока исследовано недостаточно. В перспективе планируется уточнить механизмы этого влияния и разработать подходы к оценке качества воспитывающей среды педагогического университета [4]. Профессиональное становление студентов в системе профессионального социального образования обусловлено именно совокупностью условий и факторов, которые должна целенаправленно выстраивать образовательная организация. Необходима системная работа по созданию педагогических условий, поддерживающих профессиональное самоопределение, развитию ценностных ориентаций, рефлексии и активной позиции студента в освоении профессии [5].

Одним из таких механизмов выступает наставничество, понимаемое как условие раскрытия потенциала личности наставляемого, необходимое для его успешной личной и профессиональной самореализации. Внедрение продуманной системы наставничества в практическую подготовку студентов способствует росту их профессиональной уверенности, развитию методической компетентности и рефлексивных умений. Наставничество рассматривается как один из ключевых механизмов профессионального становления будущего учителя, обеспечивающий более мягкий вход в профессию и сокращение разрыва между теорией и реальной школьной практикой [6].

Наставничество в высшем образовании трактуется как важное условие профессионального становления обучающегося и повышения педагогического мастерства преподавателя, особенно в условиях трансформации образовательных процессов и рынка труда. Новая модель наставничества должна рассматриваться как элемент инновационной образовательной системы, способный стать «двигателем изменений» за счет формирования сообществ, развития метанавыков и построения доверительных горизонтальных связей между студентами и преподавателями [7].

Практика наставничества, реализуемая куратором/наставником в педвузе, может быть эффективным инструментом становления культуры профессиональной самоорганизации будущих учителей при условии осознанного использования перечисленных средств. Расширено понимание возможностей наставничества: оно показано не только как ресурс адаптации и профессионального становления в целом, но и как адресный ресурс формирования именно культуры профессиональной самоорганизации [8].

В настоящее время в Российской Федерации уделяется существенное внимание становлению института наставничества. В системе профессиональной деятельности приняты такие документы по наставничеству, как «Концепция развития наставничества в Российской Федерации», одобренная Президиумом РАО 29.06.2023 [9] и распоряжение «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» [10].

В педагогических вузах России происходит накопление научных знаний, обоснование и поиск эффективных моделей и практик наставничества. Интерес педагогического сообщества к данной тематике с прикладной точки зрения характеризуют инновационные площадки, научные конференции и учебно-методическая литература, моделирующие различные компоненты системы наставничества. На важность наставничества студентов – будущих учителей начальных классов для формирования у них профессиональных умений указывает В. Л. Синебрюхова [11]. А. В. Ведяшкина обращает внимание, на то, что компетенции будущего учителя формируются эффективнее, когда обучение строится не только на передаче знаний, а на активном включении студентов в деятельность, сотрудничество и анализ педагогических ситуаций. практическом применении активных и интерактивных методов в вузе для более эффективного формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов [12]. Г. В. Митина описывает, как можно выстроить учебный процесс по одной дисциплине так, чтобы она целенаправленно формировала именно профессиональные (а не только общепрофессиональные и универсальные) компетенции [13]. Результаты технологии представлены как опыт организации изучения дисциплины, которая обеспечивает эмоционально-личностное погружение студентов в сферу будущей профессиональной деятельности. В статье показано, как внедрение продуктивных методов обучения (по сути, активных и практико-ориентированных форм) на занятиях разного типа способствует формированию необходимых практических навыков и профессиональных компетенций. Понимая наставничество как важное условие субъект-субъектного взаимодействия наставников и наставляемых, мы, вслед за А. В. Ведяшкиной и Г. В. Митиной, считаем, что данная форма сопровождения студентов-первокурсников способствует формированию у них профессиональных педагогических компетенций.

В зарубежных исследованиях за последние годы также значительно возрос интерес к данной проблематике [14], что привело к созданию отдельной области исследований, посвященной наставничеству. W. Nuis, M. R. Segers, S. Beausaert указывают, что в современном высшем образовании становится актуальным создание четкой концептуальной теории наставничества, поскольку существующие теории разрозненны, а применяемые методы наставничества зачастую не основаны на теории и носят сугубо опытный характер [15]. В настоящее время в западном высшем образовании особой популярностью пользуются несколько основных подходов к наставничеству:

- наставничество, по мнению E.D. Burrows, основанное на теории фасилитативного обучения К. Роджерса, при котором подчеркивается важность ориентации на студента, установления личных отношений между наставником и обучающимся, в ходе чего наставник создает психологически безопасную среду, позволяющую студенту свободно выражать свои идеи и опыт, работать над личностным развитием [16];
- наставничество, основанное на теории экспериментального обучения Д. Колба (D. Kolb), предполагающее организацию обучения как цикл, итогом которого становится рефлексия обучающегося [17]. На базе этой теории J. Whitmore (1992) разработал более практичную модель GROW, которая используется в практике коучинга и наставничества [18]. Модель GROW представляет собой целенаправленный и саморегулирующийся цикл, в котором обучающийся переходит от постановки целей на базе предлагаемого опыта к разработке плана действий, мониторингу развития, оценке результатов и изменению действий или поведения для дальнейшего развития и достижения будущих целей [19];
- наставничество, основанное на теории трансформационного обучения (J. Mezirow). Согласно этой теории, процесс трансформационного обучения состоит из этапов, через которые педагог проводит учащегося, начиная с переживания дезориентирующей дилеммы, оценки предположений, изучения вариантов, экспериментирования и, наконец, реинтеграции (P. Briesse [20] и др.).

А. J. Hobson с соавт. рассматривают влияние качества наставничества на профессиональное становление молодого педагога [21]. По мнению М. Cochran-Smith, наставничество играет решающую роль в формировании практических навыков и этических установок молодого специалиста в области образования [22]. Работы R. M. Ingersoll посвящены уже работающим учителям, которые, анализируя роль индукционных программ и менторинга в снижении текучести кадров среди новичков, показывают важность наставничества в процессе адаптации студентов [23]. Мы особо выделяем модель N. Charles, N. Moon, A.P. Dicks, которые представили опыт наставничества как «преподавательской триады», в которой сами молодые специалисты помогают друг другу в преподавательской деятельности [24].

К. А. Ritschoff и В. W. Griffin доказывают эффективность наставничества по принципу «peer-to-peer» («равный равному») как взаимодействие студентов старших и младших курсов, что позволяет повышать профессиональную мотивацию будущих учителей [25].

Значимое место занимает и коучинговый подход в системе менторинга. Так, М. Tschannen-Moran, С. R. Gareis особое внимание уделяют работе наставников со стороны преподавателей вуза (faculty mentoring). Предлагаются конкретные инструменты для развития педагогического мастерства у студентов через коучинговый подход, обратную связь и совместное проектирование учебных занятий в аудитории и в ходе практик [26].

Проведенный анализ научных взглядов на наставничество показывает масштабность данной проблемы, характеризует перспективность ее разработки, что диктует необходимость проведения концептуально-теоретического обоснования модели наставничества над первокурсниками – будущими учителями начальных классов – при подготовке их к профессиональной деятельности в условиях педагогического вуза.

Целью исследования является обоснование модели наставничества в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники» для формирования профессиональных компетенций первокурсников – будущих учителей начальных классов, оценка результативности ее реализации.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участники

Сбор данных проводился в течение одного учебного года (2025-2026 уч.г.). Участники исследования – студенты-первокурсники Новосибирского государственного педагогического университета, общим количеством 56 человек, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование» (ПОНО) и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Начальное образование и Иностранный (английский) язык» (ПОНОиИЯ). Группа ПОНО выделена в качестве экспериментальной группы (ЭГ), с количеством студентов 28 чел. на начало уч.г., 27 чел. – на конец. Группа ПОНОиИЯ – контрольная, количество студентов – 27 чел. на начало учебного года, 25 – на конец.

Методики

На основе теоретического конструкта дескрипторов профессиональных компетенций, обозначенных для направления подготовки ПОНО [27] и ПОНОиИЯ [28], разработан диагностический инструментарий, включающий: 1) анкетирование для самооценивания сформированности профессиональных компетенций студентом-первокурсником (определяется показатель С), 2) диагностическую матрицу для педагога-наставника и студентов-наставников за работой первокурсников при решении педагогических кейсов (определяются показатели П и Н). Для выявления особенностей прохождения адаптации первокурсниками и планирования мероприятий наставнической деятельности проведены анкеты для первокурсников в начале учебного года и после первой сессии, в конце учебного года проведен опросник FIT-Choice Scale (Факторы выбора педагогической профессии) [29].

Профессиональные компетенции при подготовке учителя начальных классов в педагогическом вузе определяются как совокупность требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП) по направлениям подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование» и «Педагогическое образо-

вание (с двумя профилями подготовки). Начальное образование и Иностранный (английский язык)» и выражаются через индикаторы. В рамках изучаемых на первом курсе дисциплин формируются различные компетенции: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК), соответствующие будущей профессиональной деятельности обучающихся. Все перечисленные группы компетенций обозначены нами общим названием – «профессиональные компетенции», их формирование составляет суть профессиональной подготовки педагогов в течение всего периода обучения в вузе. Обучение на 1 курсе педвуза – это начальный этап вхождения в профессию, ознакомления с ее основами, формирования профессиональной идентичности и развития универсальных навыков, которые впоследствии будут углубляться и специализироваться. Поэтому из всего перечня формируемых компетенций и их индикаторов выбраны те, на формирование которых направлен фокус наставнической деятельности, они конкретизированы через формируемые дескрипторы (см. табл. 1).

Таблица 1 Профессиональные компетенции первокурсников – будущих педагогов начальных классов, формируемые в наставнической деятельности

Профессиональная компетенция	Код и наименование индикатора по ОПОП	Формируемые дескрипторы компетенции в наставнической деятельности
УК -1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1.2. Применяет логические формы и процедуры, способен к рефлексии по поводу собственной и чужой мыслительной деятельности.	- аргументированное выражение собственной позиции при обсуждении педагогических ситуаций; - выявление причинно-следственных связей в учебных и воспитательных ситуациях.
УК 3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	УК-3.1. Демонстрирует способность работать в команде, проявляет лидерские качества и умения.	- проявление инициативы в организации совместной деятельности; - поддержание продуктивного командного взаимодействия.
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах)	УК-4.3. Осуществляет коммуникацию в цифровой среде для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия.	- соблюдение норм профессионального этикета в цифровой среде; - подготовка и передача учебной информации с использованием цифровых сервисов.
УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	УК-6.2. Критически оценивает эффективность использования времени и других ресурсов при реализации траектории саморазвития.	- планирование учебной и профессионально ориентированной деятельности; - выявление собственных профессиональных затруднений и определению способов их преодоления.
ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	ОПК-5.2. Осуществляет контроль и оценку образовательных результатов на основе принципов объективности и достоверности	- анализ способов оценивания учебных достижений младших школьников в квазипрофессиональной деятельности; - объективная самооценка и взаимооценка результатов деятельности
ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность	ПК-2.2. Демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.), методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору).	- участие в организации различных видов внеурочной деятельности младших школьников в квазипрофессиональной деятельности; - выбор форм и методов воспитательной деятельности с учетом возрастных особенностей детей.

ПК-12. Способен реализовывать образовательный процесс в начальной школе с целью достижения предметных и метапредметных результатов	ПК-12.5. Выстраивает взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса с целью достижения метапредметных и предметных результатов обучения в начальной школе.	- понимание важности взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса для достижения образовательных результатов младших школьников
	ПК-12.6. Осознает специфику начального образования и создает условия для успешного формирования метапредметных и предметных результатов обучения младших школьников.	- учет возрастных и особенностей младших школьников в квазипрофессиональной деятельности.
ПК-13. Способен обеспечить достижение личностных результатов младшими школьниками с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся	ПК-13.2. Осознает необходимость развития детского ученического коллектива, оптимизации межличностных отношений младших школьников	- понимание важности ученического коллектива для развития младших школьников; - применение приемов формирования благоприятных межличностных отношений младших школьников в квазипрофессиональной деятельности
	ПК-13.4. Организует воспитание младших школьников в урочной и внеурочной деятельности.	- понимание важности воспитания как целостного процесса; - понимание важности учета индивидуальных особенностей ребенка в воспитании

Интегральный коэффициент формирования профессиональных компетенций первокурсников определялся по формуле

$$k = (\Sigma C + \Sigma П + \Sigma Н) / 50,$$

где ΣC – сумма баллов самооценивания первокурсником профессиональных компетенций; $\Sigma П$ – сумма баллов матрицы диагностики профессиональных компетенций преподавателем; $\Sigma Н$ – сумма баллов матрицы диагностики профессиональных компетенций старшекурсниками-наставниками.

По итогам подсчета интегрального показателя k выделяются три уровня сформированности профессиональных компетенций у первокурсников.

1. Начальный уровень (k от 1 до 1,5): первокурснику сложно отследить логику рассуждения при анализе педагогических ситуаций; избегает ответственности в коллективе, не инициативен в коллективных делах; испытывает сложности в применении этикета цифрового взаимодействия; испытывает сложности в управлении своим временем, планировании; оценочную деятельность учителя понимает поверхностно и субъективно; внеурочную деятельность воспринимает как развлечение; не понимает значения взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса; ученический класс воспринимает как механическое объединение учеников, ресурс коллектива не осознает; воспитание воспринимает как отдельный от учебы процесс, сводящийся к нравоучениям или развлечениям.

2. Средний уровень (k от 1,6 до 2,4): студент в квазипрофессиональной деятельности демонстрирует базовые формы логики (сравнение, анализ); умеет работать в команде, слышать других и поддерживать рабочую атмосферу, лидерство проявляется ситуативно; соблюдает цифровой этикет; испытывает сложности в планировании учебно-профессиональной деятельности; при оценивании стремится к справедливости, но недостаточно учитывает разные аспекты; видит воспитательный потенциал внеурочной деятельности, но не понимает важность активности младших школьников для ее планирования и организации; готов к взаимодействию с различными субъектами образовательного процесса только в проблемных ситуациях; осознает важность учета возрастных особенностей обучающихся; коллектив рассматривает как фон для учебы, а не как инструмент развития личности; понимает значимость воспитания и стремится к разнообразию форм воспитательной деятельности, но больше для внешней привлекательности мероприятия.

3. Высокий уровень (к от 2,5 до 3): при анализе педагогических ситуаций студент видит причинно-следственные связи; готов проявить лидерские качества при работе в команде, видит потенциал других участников команды; использует цифровую среду как профессиональный инструмент; понимает важность планирования в деятельности учителя, может управлять собственным временным ресурсом; объективен в оценивании и самооценивании; осознает важность внеурочных мероприятий как событий, развивающих обучающихся; готов к учету специфики младшего школьного возраста; видит потенциал ученического коллектива как мощной развивающей среды; понимает важность формирования у детей межличностных отношений; понимает воспитание как целостный процесс; стремится к учету индивидуальности ребенка.

Обработка данных

Обработка полученных данных проведена с помощью описательной статистики и критерия U-Манна-Уитни для выявления статистически значимых различий между результатами интегрального коэффициента формирования профессиональных компетенций первокурсников в ЭГ и КГ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основной результат исследования – концептуально-теоретическое обоснование модели наставничества первокурсников – будущих учителей начальных классов как условия формирования профессиональных компетенций, что нашло отражение в описании целевого, организационно-технологического и результативного блоков (см. рис. 1).

Целевой блок	<p>Цель: формирование профессиональных компетенций у первокурсников – будущих учителей начальных классов</p> <p>Методологические подходы: аксиологический, компетентностный, субъектно-деятельностный, социально-конструктивистский</p>			
Организационно-технологический блок	<p align="center">Диагностика адаптации первокурсников</p>			
	<p align="center">Входная диагностика профессиональных компетенций первокурсников</p>			
	<p align="center">Содержание наставничества:</p>			
	<p>ценностно-смысловой компонент – осознание важности выбранной профессии и ответственности за результаты труда</p>	<p>мотивационный компонент – мотивация к профессиональной деятельности учителя начальных классов, стремление к профессиональному саморазвитию</p>	<p>знаниевый компонент – формирование профессиональных педагогических знаний и способов деятельности</p>	<p>деятельностный компонент – участие, организация и проведение профессиональных педагогических мероприятий, квазипрофессиональной деятельности</p>
	<p>Методы Объяснение Педагогические кейсы Деловые игры Самостоятельная работа Тренинговые упражнения Профессиональные беседы Анкетирование Тестирование</p>	<p>Формы Кураторские часы Практическая работа Вебинары Профессиональные конкурсы Олимпиады Экскурсии Взаимообучение Квест «Печа-куча» «Педагогический хакатон», Дебат-клуб «Педагогическая тень»</p>		<p>Средства Произведения великих педагогов Учебные пособия по решению педагогических ситуаций Интернет-ресурсы Профессиональное портфолио Индивидуальные планы профессионального развития</p>
	<p align="center">Выходная диагностика профессиональных компетенций первокурсников</p>			
Результативный блок	<p>Результат применения модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • для первокурсника: положительная динамика показателей профессиональных компетенций; • для старшекурсника-наставника: приобретение опыта наставничества; • для сообщества: преемственность в организации наставничества; создание образовательного пространства между студентами разных курсов, где ценности профессии передаются из рук в руки. 			

Рисунок 1 Модель наставничества над первокурсниками – будущими учителями начальных классов

В целевом блоке модели представлен комплекс применяемых подходов к пониманию и реализации цели наставничества.

Аксиологический подход отражает особенности формирования системы профессиональных и гуманистических ценностей будущего учителя начальных классов. В наставничестве особую роль играет передача ценностей педагогической профессии через межличностное взаимодействие и личный пример наставников. Применение данного подхода проявляется в том, что преподаватель-наставник и старшекурсники транслируют ценностное отношение к профессии учителя, детям, педагогическому взаимодействию и образовательной деятельности; наставнические отношения строятся на принципах уважения, поддержки, доверия, сотрудничества и эмпатии; у первокурсников формируется осознание социальной значимости профессии учителя начальных классов; в совместной деятельности развиваются профессионально важные личностные качества: ответственность, толерантность, педагогическая культура, готовность к помощи и сотрудничеству. Особую роль аксиологический подход играет в процессе профессиональной идентификации студентов. Благодаря взаимодействию со старшекурсниками и преподавателем-наставником первокурсники начинают воспринимать педагогическую деятельность как личностно значимую ценность, а себя – как будущих представителей педагогического сообщества.

Компетентностный подход определяет направленность модели наставничества на формирование конкретных профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов уже на начальном этапе обучения. Наставничество рассматривается не только как средство адаптации, но и как механизм практико-ориентированного освоения профессиональных действий. В реализации модели данный подход проявляется в том, что деятельность наставников ориентирована на развитие у первокурсников коммуникативной, организационной, информационной, рефлексивной и педагогической компетентностей. При этом старшекурсники демонстрируют образцы профессионального поведения, способы взаимодействия с детьми, методы подготовки к занятиям, основы педагогической этики; первокурсники получают опыт решения типичных учебно-профессиональных задач через участие в мастер-классах, моделирование педагогических ситуаций и других формах квазипрофессиональной деятельности; преподаватель-наставник осуществляет методическое сопровождение процесса формирования компетенций и обеспечивает связь наставнической деятельности с требованиями профессиональной подготовки учителя. Таким образом, адаптационная деятельность приобретает профессионально-ориентированный характер: преодолевая трудности вхождения в вузовскую среду, первокурсники одновременно осваивают основы будущей профессии.

Субъектно-деятельностный подход предполагает рассмотрение каждого участника наставнического взаимодействия как активного субъекта образовательного процесса, способного к самостоятельной деятельности, рефлексии, принятию решений и профессиональному саморазвитию. В рамках модели наставничества данный подход реализуется через включение первокурсников в различные виды учебной, коммуникативной и профессионально-ориентированной деятельности не как пассивных получателей помощи, а как полноправных участников взаимодействия. При этом первокурсники активно участвуют в совместных мероприятиях, педагогических пробах, обсуждениях профессиональных ситуаций, образовательных проектах; старшекурсники не только передают информацию, но и организуют деятельность первокурсников, побуждают их к самостоятельному поиску решений, самоанализу и рефлексии; преподаватель-наставник координирует взаимодействие, создавая условия для субъектной позиции всех участников наставничества.

Субъектно-деятельностный подход особенно важен в преодолении адаптационных трудностей, поскольку помогает первокурснику перейти от позиции школьника к позиции студента и будущего педагога. Через участие в совместной деятельности формируются навыки самоорганизации, ответственности, педагогического общения и профессиональной рефлексии.

Социально-конструктивистский подход основывается на идее о том, что знания, профессиональный опыт и социальные смыслы формируются в процессе взаимодействия и совместной деятельности. В модели наставничества этот подход реализуется через организацию образовательного сообщества, в котором профессиональное становление первокурсников происходит посредством общения, сотрудничества и включения в квазипрофессиональную деятельность и профессиональную среду. Практическое проявление подхода заключается в следующем:

- обучение и адаптация происходят через постоянное взаимодействие первокурсников со старшекурсниками и преподавателем-наставником;
- старшекурсники выступают посредниками между первокурсниками и образовательной средой педвуза, помогая освоить нормы, правила и профессиональные традиции;
- профессиональные знания и способы деятельности осваиваются в процессе совместного обсуждения, решения педагогических кейсов, обмена опытом и рефлексии;
- создается атмосфера профессионального сообщества, где первокурсник постепенно включается в культуру педагогической деятельности.

Именно наставничество peer-to-peer наиболее полно отражает идеи социального конструктивизма, поскольку взаимодействие «равный – равному» обеспечивает более легкое принятие профессионального опыта благодаря близости возраста, статуса и образовательного опыта участников.

Интеграция указанных подходов обеспечивает целостность модели наставничества: аксиологический – обеспечивает усвоение ценностей педагогической профессии; компетентностный – ориентирует наставничество на освоение профессиональных действий; субъектно-деятельностный подход формирует активную позицию первокурсника; социально-конструктивистский – создает условия для профессионального становления через совместную деятельность и коммуникацию. В совокупности это позволяет рассматривать наставничество в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники» как технологию субъект-субъектного взаимодействия, направленную на формирование профессиональных компетенций у первокурсников – будущих учителей начальных классов.

Организационно-технологический блок модели включает последовательность этапов реализации поставленной цели: входная диагностика – последовательное проведение мероприятий наставнической деятельности – выходная диагностика.

Входная диагностика первокурсников – будущих учителей начальных классов направлена на выявление особенностей адаптации и уровней сформированности профессиональных компетенций. Совокупность применяемых методов – анкетирование, заполнение диагностической матрицы педагогом-наставником и старшекурсниками-наставниками – обеспечивает основу для объективного анализа сформированности профессиональных компетенций, а также задает вектор наставнической деятельности.

Для проведения диагностики профкомпетенций в ЭГ и КГ в начале и в конце учебного года проведены занятия по решению педагогических кейсов, позволяющие оценить по измеряемым профессиональным компетенциям понимание первокурсниками сути педагогической деятельности. Приведем пример педагогического кейса: во 2 классе дети выполняют проект «Моё любимое животное»; группа из 4 учеников должна подготовить плакат; во время работы возникает конфликт: один ребёнок говорит: «Я всё сделаю сам, потому что остальные медленно работают»; другой отвечает: «Ты всегда думаешь, что знаешь лучше всех»; работа остановилась. Задание для первокурсника: проанализировать причины конфликта; выделить логические ошибки в рассуждениях детей (в данном случае – обобщение, оценочные суждения, переход на личность); предложить педагогическое решение ситуации; разработать вопросы для рефлексии детей после завершения проекта.

Входная диагностика выявила, что в ЭГ и КГ получены схожие результаты, статистически значимые различия между группами отсутствуют (см. табл. 2).

Следующий этап – формирование у будущих учителей начальных классов профессиональных компетенций в процессе наставнической деятельности, которая предполагает помощь в адаптации к образовательной среде педвуза, способствование осознанию важности выбранной профессии; выработку потребности в профессиональном развитии, приобретение знаний о профессии; применение на практике полученных знаний. Данное понимание позволило выделить компоненты содержания наставничества: ценностно-смысловой, мотивационный, знаниевый, деятельностный. *Ценностно-смысловой компонент* предполагает осознание первокурсниками и важности выбранной профессии, и ответственности за результаты труда. *Мотивационный* – выработку устойчивой потребности, желания у студентов к профессиональной деятельности

учителя начальных классов, стремлению к профессиональному саморазвитию. *Знаниевый компонент* предполагает для первокурсников приобретение начальных профессиональных знаний и способов деятельности, накопление опыта взаимодействия с представителями педагогического сообщества – преподавателем-наставником и старшекурсниками. *Деятельностный компонент* предполагает применение на практике полученных знаний о профессии: участие, организацию и проведение педагогических мероприятий, а также демонстрацию формирования компетенций в квазипрофессиональной деятельности и профориентационных мероприятиях для старшеклассников о важности профессии учителя начальных классов.

Технология реализации модели наставничества «педагог-наставник – старшекурсники-наставники – первокурсники», направленная на формирование профессиональных компетенций первокурсников, представляет собой поэтапную систему профессионального сопровождения, в которой освоение будущей педагогической профессии начинается с первых дней обучения через включение студентов в практико-ориентированные, рефлексивные и профессионально значимые виды деятельности. В отличие от моделей наставничества, ориентированных только на адаптацию первокурсников ([30; 31] и др.), в данной технологии делается акцент на раннее профессиональное становление: знакомство с профессией учителя, мотивацию к педагогической деятельности, развитие педагогического мышления, формирование профессиональных компетенций и профессиональной идентичности.

Реализация модели наставничества осуществляется через совокупность следующих *методов* наставнической деятельности: решение педагогических кейсов, объяснение, деловые игры, самостоятельную работу, тренинги, профессиональные беседы, анкетирование, тестирование и другие. В качестве *форм работы* применены кураторские часы, мастер-классы, практическая работа, олимпиады, экскурсии, взаимообучение, педагогические квесты, «Печа-куча», «Педагогический хакатон» и др. Для достижения поставленной цели и решения обозначенных задач определены следующие *средства*: произведения великих педагогов (К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др.), учебные пособия по решению педагогических ситуаций, интернет-ресурсы, профессиональное портфолио, индивидуальные планы профессионального развития. Применение профессиональных портфолио позволяет отследить степень и качество участия первокурсников в мероприятиях наставнической деятельности, индивидуальные планы профессионального развития задают ориентир профессионального становления будущих учителей начальных классов.

По итогам реализации модели наставничества проведена выходная диагностика, статистическая обработка результатов выполнена с применением U-критерия Манна-Уитни. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 2 Результаты апробации модели наставничества первокурсников – будущих учителей начальных классов (по интегральному коэффициенту формирования профессиональных компетенций у первокурсников, %)

Уровень	ЭГ	КГ		
	Входная диагностика	Выходная диагностика	Входная диагностика	Выходная диагностика
Начальный	11	0	12	8
Средний	82	32	77	65
Высокий	7	68	11	27
Входная диагностика: $U_{\text{эмп}}=310$ ($p \leq 0,05$; $U_{\text{кр}} \approx 269$; $U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр}}$)				
Выходная диагностика: $U_{\text{эмп}}=149$ ($U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}}$)				

Подсчет U-критерия Манна-Уитни для интегрального коэффициента формирования профессиональных компетенций первокурсников k по результатам выходной диагностики показал эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}=149$. Для данной выборки $U_{\text{кр}} \approx 269$ ($p \leq 0,05$). Следовательно, между ЭГ и КГ выявлены статистически значимые различия. Можно сделать вывод, что результаты экспериментальной группы статистически значимо выше результатов контрольной группы. То есть реализация модели наставничества первокурсников способствует формированию профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Современные требования к качеству начального образования актуализируют проблему подготовки педагогических кадров, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях изменяющейся образовательной среды. В этой связи особое значение приобретает анализ процессов формирования профессиональной компетентности будущих учителей на этапе вузовского обучения.

Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов начинается с первых курсов и базируется на освоении фундаментальных, специальных и психолого педагогических знаний. Педагогическая практика рассматривается как «основное средство», обеспечивающее профессиональное становление, закрепление педагогической позиции, рост мастерства и индивидуального стиля будущего учителя. Проблема формирования профессиональной компетентности носит глубокий и комплексный характер, и дальнейшие исследования авторы связывают с изучением индивидуально психологических и физиологических особенностей личности студента, влияющих на развитие этих компетенций [32].

Рассматриваются профессионально значимые компетенции как интегральное качество личности будущего педагога начального образования, включающее не только знания и умения, но и ценностные установки, коммуникативные и рефлексивные способности. Цель работы - обозначить круг таких компетенций, требующих приоритетного внимания в подготовке бакалавров начального образования, и наметить основные направления их формирования в образовательном процессе педагогического вуза [33].

На основе анализа результатов исследования авторы формулируют направления совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов: корректировка содержания рабочих программ профильных дисциплин, уточнение программ педагогической практики с учётом выявленных профессиональных дефицитов, а также целенаправленное развитие рефлексивных умений студентов. Полученные данные предлагается использовать для диагностики готовности студентов к решению профессиональных задач и для настройки системы предметно методической подготовки с ориентацией на реальные требования профессионального стандарта и школы [34].

Таким образом, анализ современных научных публикаций показал важность преодоления ряда острых противоречий, характерных для организации наставничества первокурсников – будущих учителей начальных классов:

- 1) противоречие между академизмом первого курса и потребностью в ранней профессионализации, продиктованной универсальностью профессии учителя начальных классов;
- 2) социально-психологический разрыв и «барьер иерархии», проявляющийся в наличии коммуникативного барьера между первокурсниками и преподавателями;
- 3) проблему неиспользованного потенциала старшекурсников.

Решение данных проблем возможно при осуществлении практики наставничества первокурсников как триады «преподаватель-наставник – старшекурсники-первокурсники». Наставничество первокурсников – будущих учителей начальных классов – в условиях педагогического вуза в таком формате понимается нами как технология субъект-субъектного сопровождения студентов первого курса, направленная на формирование профессиональных компетенций учителя начальных классов через преодоление трудностей адаптации к образовательной среде педвуза. Тандем «преподаватель — старшекурсник» позволяет создать безопасную среду: старшекурсник выступает в роли «переводчика» и носителя актуального опыта, а преподаватель обеспечивает научно-методическую глубину данного процесса. При этом студенты 3–4 курсов, обладая опытом первых практик и «живыми» знаниями о современных школьных реалиях реализуют свой лидерский и наставнический потенциал при работе со студентами первого курса.

Реализация модели наставничества как условия формирования профессиональных компетенций первокурсников требует соблюдения ряда педагогических условий: добровольное участие студентов в качестве наставников, методическое сопровождение преподавателем студентов-наставников, создание единого «событийного» профессионально-образовательного пространства, преобладание квазипрофессиональной деятельности в содержании наставничества, мониторинг и рефлексивная оценка результатов взаимодействия.

Мероприятия по наставничеству проводились поэтапно, через выявление актуальных проблем в адаптации студентов, планирование на этой основе педагогических мероприятий, подбор соответствующих педагогических форм, методов и средств. В ходе диагностики адаптации первокурсников в начале учебного года выявлены основные трудности: недостаточный уровень самоорганизации, сложности в выстраивании межличностных отношений, неуверенность в профессиональном выборе, низкая информированность об образовательных ресурсах вуза. Повторная диагностика в середине учебного года позволила выявить сложности первокурсников при подготовке к сессии, а также узнать об отношении студентов к выбранной профессии, мотивации к профессиональной деятельности, запросах о дальнейших мероприятиях в рамках наставнической деятельности.

Реализуемый комплекс мероприятий выполняет одновременно решение двух основных задач – преодоление адаптационных проблем и формирование профессиональных компетенций учителя начальных классов. Так, в ходе анализа проблемных педагогических ситуаций, обсуждения кейсов формируются дескрипторы УК-1.2, связанные со способностью применять логические формы и процедуры мышления, осуществлять рефлекссию собственной и чужой мыслительной деятельности. Работа в малых группах, распределение ролей при подготовке мероприятий, участие в коллективных проектах (например, подготовка к педагогическим олимпиадам, конкурсам) способствуют развитию дескрипторов УК-3.1, отражающей готовность к командной работе, проявлению лидерских качеств и организационных умений.

Формированию дескрипторов УК-4.3 (способность осуществлять коммуникацию в цифровой среде для достижения профессиональных целей) помогает использование цифровых средств взаимодействия (чат наставнической группы, онлайн-консультации).

Освоение первокурсниками с помощью наставников технологий планирования ежедневной, недельной, семестровой учебной нагрузки, составления индивидуального расписания, постановки краткосрочных и долгосрочных целей способствует формированию дескрипторов УК-6.2, направленной на критическую оценку эффективности использования времени и других ресурсов в рамках траектории саморазвития.

Важно включение первокурсников в процедуры самооценки и взаимооценки результатов собственной деятельности, анализа выполненных заданий по заранее определенным критериям. Опыт само- и взаимооценки обеспечивает формирование дескрипторов ОПК-5.2 – осуществление контроля и оценки образовательных результатов на основе принципов объективности и достоверности.

Участие наставляемых во внеурочных мероприятиях (экскурсиях, волонтерских акциях), помощь учителям начальных классов при подготовке и проведении воспитательных мероприятий с младшими школьниками («Педагогическая тень») определяют практико-ориентированный характер наставничества и способствуют формированию дескрипторов ПК-2.2 – владение способами организации и оценки различных видов внеурочной деятельности и коллективных творческих дел.

Взаимодействие в триаде также создает условия для освоения первокурсниками специфики педагогического общения и профессионального взаимодействия. Через участие в моделировании образовательных ситуаций, обсуждение особенностей работы учителя начальных классов, взаимодействие со старшекурсниками при подготовке профориентационных мероприятий для старшеклассников формируются дескрипторы ПК-12.5 и ПК-12.6, связанные с выстраиванием взаимодействия с субъектами образовательного процесса и пониманием специфики начального образования.

Кроме того, участие в мероприятиях по решению педагогических кейсов, предполагающих разрешение вероятных конфликтных ситуаций в начальной школе, развитие групповой сплоченности, способствует формированию дескрипторов ПК-13.2, отражающих осознание необходимости развития детского коллектива и оптимизации межличностных отношений. Опыт включения в подготовку воспитательных мероприятий, помощь в разработке сценариев для школьных мероприятий (например, внеклассное мероприятие для младших школьников «Улицы Новосибирска – в честь героя Великой Отечественной войны») позволяет развивать дескрипторы ПК-13.4, связанные с организацией воспитания обучающихся в урочной и внеурочной деятельности.

Повторная диагностика профессиональных компетенций в ЭГ показала положительную динамику в формировании у первокурсников всех профессиональных компетенций, а результаты диагностики по методике FIT-Choice Scale, проведенной в конце учебного года, выявили поло-

жительную направленность к педагогической деятельности, мотивационную готовность к освоению профессии учителя и ценностное отношение к педагогическому труду.

Таким образом, реализация мероприятий по наставничеству в триаде «педагог – старшекурсники – первокурсники» способствует осознанию наставляемыми важности выбранной профессии и ответственности за результаты труда; укреплению мотивации к профессиональной деятельности учителя начальных классов, стремлению к профессиональному саморазвитию, что является основой для формирования профессиональных компетенций учителя начальных классов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результатом исследования является концептуально-теоретическое обоснование модели наставничества первокурсников – будущих учителей начальных классов – как условия формирования у них профессиональных компетенций. Структура модели представлена целевой, содержательной, организационно-технологической и результативной составляющими, обеспечивающими целостность процесса наставничества в триаде «преподаватель-наставник – старшекурсники – первокурсники». Модель наставничества основывается на аксиологическом (ценности педагогической профессии, профессиональная идентификация), компетентностном (освоение профессиональных компетенций), субъектно-деятельностном (участники наставнического взаимодействия – субъекты образовательного процесса) и социально-конструктивистском (знания, профессиональный опыт и социальные смыслы формируются в процессе взаимодействия и совместной квазипрофессиональной, профессиональной деятельности) подходах. Специфика и комплексность подходов позволили рассматривать наставничество в триаде не только как механизм адаптации первокурсников к образовательной среде, но и как ресурс их профессионального развития, обеспечивающий постепенное включение наставляемых в педагогическую деятельность и профессиональное сообщество уже на 1 курсе, формирование у них профессиональных компетенций. Выявляемые в ходе наставнического взаимодействия проблемы в адаптации первокурсников, а также педагогические ориентиры, обозначенные в виде дескрипторов профессиональных компетенций, задают целевой вектор наставничества, что нашло отражение в определении компонентов содержания наставничества, применении тех форм, методов и средств, которые способствуют профессиональному становлению первокурсников.

Результативность реализации модели наставничества оценена с помощью диагностического инструментария, направленного на выявление уровня сформированности дескрипторов профессиональных компетенций. Статистическая обработка интегративного коэффициента с помощью U-критерия Манна-Уитни ($U_{\text{ЭМП}}=149$) подтверждает эффективность реализации модели наставничества в триаде как условия формирования у первокурсников профессиональных компетенций.

Результаты настоящего исследования вносят вклад в развитие знаний в области наставничества будущих педагогов, акцентируя внимание на формирование профессиональных компетенций учителя с первого года обучения в вузе. Данное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы и определяет перспективные направления дальнейших научных разработок. В качестве одного из важных направлений продолжения исследования является разработка и внедрение механизмов реализации индивидуального подхода к первокурсникам с учетом особенностей адаптации, профессиональных дефицитов, а также личностных особенностей и образовательных потребностей. Персонализация наставнической деятельности позволит создать гибкие траектории профессионального становления будущих учителей начальных классов. Данное направление особенно значимо для наставничества как менторинга для студентов с ограниченными возможностями здоровья. В этом контексте наставничество может выступать не только как инструмент профессионального сопровождения, но и как ресурс психологической поддержки и социальной интеграции студентов в условиях инклюзивной образовательной среды педагогического вуза.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что наставничество первокурсников – будущих учителей начальных классов – является значимым педагогическим условием формирования профессиональных компетенций. Реализация разработанной модели создает основу для дальнейшего совершенствования системы сопровождения студентов на начальном этапе профессиональной подготовки и расширения практик наставничества в высшем педагогическом образовании.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 23.01.2026 № 073-03-2026-052 «Наставничество как условие формирования профессиональных компетенций будущих педагогов начальной школы».

ЛИТЕРАТУРА

1. OECD (2018). Future of Education and Skills 2030, OECD Publishing, Paris. URL: <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (дата обращения: 14.06.26)
2. UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 3: Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (дата обращения: 14.06.26)
3. UNICEF Mentorship. URL: <https://unicef.github.io/inventory/mentoring/> (дата обращения: 14.06.26)
4. Дорожкина Е. С. Особенности профессионального становления будущего педагога в образовательной среде педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 3. С. 230–234. DOI: 10.17816/snv2021103305
5. Старовойтова Л. И. Профессиональное становление студентов в системе профессионального социального образования: факторы формирования // ЦИТИСЭ. 2021. № 2(28). С. 92–101. DOI: 10.15350/2409-7616.2021.2.09
6. Шулакова Р. Н., Князева-Богатырева М. А. Наставничество в практической подготовке студентов педагогического вуза // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2025. Т. 31. № 3. С. 92–99. DOI 10.18287/2542-0445-2025-31-3-92-99. EDN: WVICSZ
7. Перминова О. М., Устинова Н. П., Трефилова Е. А. Наставничество в образовательном учреждении высшего образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 3. С. 84–90. DOI 10.18287/2542-0445-2023-29-3-84-90. EDN: RDREXS
8. Исаев Е. А. Исаев, Е. А. Наставничество как ресурс становления культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 5. С. 555–560. DOI 10.30853/ped20230079. EDN: GWVIFY
9. Концепция развития наставничества в Российской Федерации» (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023) URL: https://subbotinskaya.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/_Kontseptsiya_razvitiya_nastavnichestva_v_Rossiyskoy_Federatsii_odobrena_Prezidiumom_RAO_29.06.2023_.pdf (дата обращения 15.05.2026)
10. 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" URL: https://edufe1.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Rasporyazhenie_Ministerstva_prosvescheniya_RF.pdf (дата обращения 15.05.2026)
11. Синявухина В. Л. Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов посредством организации наставничества // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 6. С. 40–55. EDN: OPVMUK
12. Ведяшкина А. В. Реализация активных и интерактивных методов обучения при формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов начального общего образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16, № 3. С. 173–191. DOI 10.12731/2658-4034-2025-16-3-851. EDN: YCIMEN
13. Митина Г. В. Технология формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов начального общего образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 1-1. С. 49–61. DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-1-440. EDN: GLHPGM
14. Huang Y., Qian H. A systematic review of research on school leadership in Hong Kong, 2015–2025 // Journal of Educational Administration. 2026. Vol. ahead-of-print. No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2025-0336>
15. Nuis W., Segers M. R., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review // Educational Research Review. 2023. No. 41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
16. Burrows E. D. Facilitation: A concept analysis // Journal of Advanced Nursing. 1997. No. 25 (2). P. 396–404. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x>
17. Healey M., Jenkins A. Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education // Journal of Geography. 2000. No. 99 (5). P. 185–195. DOI: 10.1080/00221340008978967
18. Whitmore J. Coaching for performance: A practical guide to growing your own skills (people skills for professionals) // Nicholas Brealey Publishing, London. 1992. P. 121–123. <https://books.google.ru/books?id=1zKHgzEACAAJ>

19. Fazel P. Learning Theories within Coaching Process // International Scholarly and Scientific Research & Innovation 7(8) 2013, pp. 2343-2349 <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1086709>
20. Briese P., Evanson T., Hanson D. Application of Mezirow's transformative learning theory to simulation in healthcare education // Clinical Simulation in Nursing. 2020. No. 48. P. 64-67, DOI: 10.1016/j.ecns.2020.08.006
21. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A. Tomlinson P. D. Corrigendum to "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't" // Teach. Teach. Educ. 2009. No. 25. P. 207-216. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
22. Cochran-Smith M. Relocating teacher preparation to new graduate schools of education // The New Educator. 2021. No. 17(1). P. 1-20. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1814466>
23. Ingersoll R. M. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis // American Educational Research Journal. 2001. No. 38. P. 499-531. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003499>
24. Charles N., Moon N., Dicks A. P. Reflections on pedagogical practice and development through multidisciplinary triadic peer mentorship // To improve the academy. 2022. No. 2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=59222612>
25. Ritschoff K. A., Griffin B. W. Reciprocal Peer Tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors // Educational Psychology. 2001. No. 21(3). P. 313-331. <https://doi.org/10.1080/01443410123903>
26. Tschannen-Moran M., Gareis Ch. R. Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools // Journal of Educational Administration. 2015. Vol. 53. No. 1. P. 66-92. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
27. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль): Начальное образование. https://static-web.nspu.ru:83/ОН/000000995.pdf?_gl=1*xjvkvg*_ga*MjExNDgwMjAwMC4xNjIyMTI4NDE1*_ga_T3CH65DPFN*czE3Nzc5ODcxMDUkbzUwMSRnMSR0MTc3Nzk4ODMxNCRqNjAkBDaKaDA (дата обращения 20.04.2026)
28. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Направленность (профиль): Начальное образование и Иностранный (английский) язык. https://static-web.nspu.ru:83/ОН/000001000.pdf?_gl=1*y5ch33*_ga*MjExNDgwMjAwMC4xNjIyMTI4NDE1*_ga_T3CH65DPFN*czE3Nzc5ODcxMDUkbzUwMSRnMSR0MTc3Nzk4NzkyMCRqNjAkBDaKaDA (дата обращения 20.04.2026)
29. Яремчук С. В., Ситяева С. М., Амбросова В. И. и др. Адаптация русскоязычной версии методики изучения факторов выбора педагогической профессии FIT-Choice Scale // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 5. С. 17-34. doi: 10.17759/pse.2025300502
30. Мустафаев Р. К. Модели наставничества в современном университете: традиции и инновации // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 167-172. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.167
31. Антонова Н. А. Адаптация первокурсников к обучению в педагогическом вузе в рамках учебной практики // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 2. С. 63-78. DOI: 10.17759/bppe.2023200205
32. Шагаева Н. А., Васькина Л. Е., Лиджиева В. Н. Особенности формирования профессиональных компетенций будущих педагогов // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 175-181. DOI: 10.34670/AR.2021.97.53.020
33. Ревина Е. С. Формирование профессионально значимых компетенций у будущего педагога начального образования // Вопросы педагогики. 2021. № 12-2. С. 210-214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47554037>
34. Кузьменко М. В., Казько Е. С. Готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности: оценка предметных и методических компетенций // Непрерывное образование: XXI век. 2022. № 2(38). С. 57-77. DOI 10.15393/j5.art.2022.7629. EDN: YFDDUW

REFERENCES

1. OECD (2018). Future of Education and Skills 2030, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (accessed 14 June 2026)
2. UNESCO. Futures of Higher Education. Seminar 3: Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (accessed 14 June 2026)
3. UNICEF Mentorship. Available at: <https://unicef.github.io/inventory/mentoring/> (accessed 14 June 2026)
4. Dorozhkina E. S. Features of the Professional Development of Future Teachers in the Educational Environment of a Pedagogical University. *Samara Scientific Bulletin*, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 230-234. DOI: 10.17816/snv2021103305
5. Starovoitova L. I. Professional development of students in the system of professional social education: factors of formation. *CITISE*, 2021, no. 2(28), pp. 92-101. DOI: 10.15350/2409-7616.2021.2.09
6. Shulakova R. N., Knyazeva-Bogatyreva M. A. Mentoring in the Practical Training of Students at a Pedagogical

- University. *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 92-99. DOI: 10.18287/2542-0445-2025-31-3-92-99
7. Perminova O. M., Ustinova N. P., Trefilova E. A. Mentoring in a Higher Education Institution. *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 2023, vol. 29, no. 3, pp. 84-90. DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-3-84-90
 8. Isaev E. A. Mentoring as a Resource for the Formation of the Culture of Professional Self-Organization of Future Teachers. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, 2023, vol. 8, no. 5, pp. 555-560. DOI: 10.30853/ped20230079
 9. The Concept of Mentoring Development in the Russian Federation (approved by the Presidium of the Russian Academy of Education on June 29, 2023). Available at: https://subbotinskaya.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/_Kontseptsiya_razvitiya_nastavnichestva_v_Rossiyskoy_Federatsii_odobrena_Prezidiumom_RAO_29.06.2023_.pdf (accessed 15 May 2026)
 10. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019, No. R-145, On Approval of the Methodology (Target Model) for Mentoring Students in Educational Organizations Providing General Education, Additional General Education, and Secondary Vocational Education Programs, Including the Use of Best Practices for Sharing Experience Among Students". Available at: https://edufe1.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Rasporyazhenie_Ministerstva_prosveshcheniya_RF.pdf (accessed 15 May 2026)
 11. Sinebryukhova V. L. Formation of Professional Skills in Future Primary School Teachers through the Organization of Mentoring. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. 10, no. 6, pp. 40-55.
 12. Vedyashkina A.V. Implementation of active and interactive teaching methods in the formation of general professional and professional competencies of future teachers of primary general education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2025, vol. 16, no. 3, pp. 173-191. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-3-851
 13. Mitina G. V. Technology of professional competence formation among future teachers of primary general education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 1-1, pp. 49-61. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-1-440
 14. Huang Y., Qian H. A systematic review of research on school leadership in Hong Kong, 2015–2025. *Journal of Educational Administration*, 2026, pp. 1-16. DOI: 10.1108/JEA-09-2025-0336
 15. Nuis W., Segers M. R., Beausaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 2023, no. 41, pp. 1-22. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100565
 16. Burrows E. D. Facilitation: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 1997, vol. 25(2), pp. 396-404. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x
 17. Healey M., Jenkins A. Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 2000, vol. 99 (5), pp. 185-195. DOI: 10.1080/00221340008978967
 18. Whitmore J. Coaching for performance: A practical guide to growing your own skills (people skills for professionals). London, Nicholas Brealey Publ., 1992, pp. 121-123. Available at: <https://books.google.ru/books?id=1zKHZgEACAAJ>
 19. Fazel P. Learning Theories within Coaching Process. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 2013, no. 7(8), pp. 2343-2349. DOI: 10.5281/ZENODO.1086709
 20. Briesse P., Evanson T., Hanson D. Application of Mezirow's transformative learning theory to simulation in healthcare education. *Clinical Simulation in Nursing*, 2020, no. 48, pp. 64-67. DOI: 10.1016/j.ecns.2020.08.006
 21. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Corrigendum to "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't". *Teacher-Teacher Education*, 2009, no. 25, pp. 207-216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001
 22. Cochran-Smith M. Relocating teacher preparation to new graduate schools of education. *The New Educator*, 2021, vol. 17(1), pp. 1-20. DOI: 10.1080/1547688X.2020.1814466
 23. Ingersoll R. M. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 2001, no. 38, pp. 499-531. DOI: 10.3102/00028312038003499
 24. Charles N., Moon N., Dicks A.P. Reflections on pedagogical practice and development through multidisciplinary triadic peer mentorship. *To improve the academy*, 2022, no. 2, pp. 43-57.
 25. Ritschoff K. A., & Griffin B. W. Reciprocal Peer Tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology*, 2001, no. 21(3), pp. 313-331. DOI: 10.1080/01443410123903
 26. Tschannen-Moran M., Gareis C. R. Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 2015, vol. 53, no. 1, pp. 66–92. DOI: 10.1108/JEA-02-2014-0024
 27. Basic professional educational program of higher education in the field of training 44.03.01 Pedagogical Education. Direction (profile): Primary Education. Available at: https://staticweb.nspu.ru:83/OH/000000995.pdf?_gl=1*xjkvqg*_ga*MjExNDgwMjAwMC4xNjIyMTI4NDE1*_ga_T3CH65DPFN*czE3Nzc5ODcxMDUKbzUwMSRnMSR0MTc3Nzk4ODMxNCRqNjAkBDaKaDA (accessed 20 April 2026)
 28. The main professional educational program of higher education in the field of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two educational profiles). Direction (profile): Primary Education and Foreign (English) Language. Available at: https://static-web.nspu.ru:83/OH/000001000.pdf?_gl=1*y5ch33*_ga*MjExNDgwMjAwMC4xNjIyMTI4NDE1*_ga_T3CH65DPFN*czE3Nzc5ODcxMDUKbzUwMSRnMSR0MTc3Nzk4NzkzMCRqNjAkBDaKaDA (accessed 20 April 2026)
 29. Yaremchuk S. V., Sityaeva S. M., Ambrosova V. I., et al. Adaptation of the Russian-language version of the

- methodology for studying the factors of choosing a teaching profession FIT-Choice Scale. *Psychological Science and Education*, 2025, vol. 30, no. 5, pp. 17-34. DOI: 10.17759/pse.2025300502
30. Mustafaev R. K. Models of mentoring in a modern university: traditions and innovations. *Higher education today*, 2025, no. 3, pp. 167-172. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.167
31. Antonova N. A. Adaptation of First-Year Students to Study at a Pedagogical University within the Framework of Educational Practice. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2023, vol. 20 (2), pp. 63-78. DOI: 10.17759/bppe.2023200205
32. Shagaeva N. A., Vaskina L. E., Lidzhieva V. N. Features of the Formation of Professional Competencies of Future Teachers. *Pedagogical Journal*, 2021, vol. 11, no. 5A, pp. 175-181. DOI: 10.34670/AR.2021.97.53.020.
33. Revina E. S. Formation of Professionally Significant Competencies in a Future Primary Education Teacher. *Issues of Pedagogy*, 2021, no. 12-2, pp. 210-214. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47554037>
34. Kuzmenko M. V., Kazko E. S. Readiness of Future Primary School Teachers for Professional Activity: Assessment of Subject and Methodological Competencies. *Continuous Education: 21st Century*, 2022, no. 2(38), pp. 57-77. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7629

Авторы

Мусатова Ольга Витальевна

(Россия, Новосибирск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: musatova-o@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-3325-4325

Агавелян Рубен Оганесович

(Россия, Новосибирск)

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Институт детства Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: ruben_h_ag@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6494-8544

Орлова Рената Амировна

(Россия, Новосибирск)

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: orlova.ra@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-6500-1667

Казаква Елена Владимировна

(Россия, Новосибирск)

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: elekta@nxt.ru

ORCID ID: 0000-0003-0158-7264

Authors

Olga V. Musatova

(Russia, Novosibirsk)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: musatova-o@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-3325-4325

Ruben O. Agavelyan

(Russia, Novosibirsk)

Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: ruben_h_ag@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6494-8544

Renata A. Orlova

(Russia, Novosibirsk)

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: orlova.ra@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-6500-1667

Elena V. Kazakova

(Russia, Novosibirsk)

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: elekta@nxt.ru

ORCID ID: 0000-0003-0158-7264

Вклад авторов

Агавелян Р. О.: концептуализация, методология, ресурсы

Орлова Р. А.: программное обеспечение, проведение исследования, визуализация

Мусатова О. В.: верификация данных, формальный анализ, руководство исследованием, администрирование проекта, получение финансирования

Казаква Е. В.: администрирование данных, создание черновика рукописи, создание рукописи и её редактирование

© Агавелян Р. О., Орлова Р. А., Мусатова О. В., Казаква Е. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution

Olga V. Musatova: Conceptualization, Methodology, Resources

Ruben O. Agavelyan: Software, Investigation, Visualization

Renata A. Orlova: Validation, Formal analysis, Supervision, Project administration, Funding acquisition

Elena V. Kazakova: Data Curation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing

© Olga V. Musatova, Ruben O. Agavelyan, Renata A. Orlova, Elena V. Kazakova, 2026

The author's declared no conflicts of interest