



Диагностика ролевых моделей наставника в системе психолого-педагогических классов: разработка и апробация нового опросника «Ролевой профиль наставника»

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

АННОТАЦИЯ

Введение. Система наставничества становится неотъемлемой частью корпоративной профессиональной культуры и играет важную роль в организации классов психолого-педагогической направленности. Обосновывается применение системно-деятельностного подхода в классификации ролевого многообразия в наставничестве. Новизна данной работы заключается в обосновании ролей наставника с опорой на системно-деятельностный, разработки и апробации нового опросника «Ролевой профиль наставника» в психолого-педагогическом образовании, учитывающего зоны профессионального дефицита и «точки роста» подопечных для результативной подготовки педагогов в психолого-педагогических классах.

Целью статьи является: разработка и апробация опросника «Ролевой профиль наставника», позволяющего дифференцировать педагогов-наставников по выраженности ролевых моделей.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 406 респондентов (30 мужского и 376 женского пола), представителей 10 образовательных организаций города Новосибирска, Омска и Симферополя (Российская Федерация). С целью верификации опросника были подобраны опросники диагностирующие ролевую гибкость, ролевую компетентность, ролевую глубину и способность к ролевым переживаниям – «Опросник ролевой компетентности» (П.П. Горностай, 2007), локус ролевого конфликта (П.П. Горностай, 1998), ролевые модели – методика «Калейдоскоп» (Ю.М. Перевозкина и др., 2017) и роли в группе – опросник «Командные роли» (Р.М. Белбин, 2003). Проводился сравнительный анализ по критерию t-Студента для независимых и зависимых групп (установлено соответствие нормальному распределению всех количественных признаков – критерий d-Колмагорова-Смирнова), а также однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA), которые используются в случае однородности дисперсий, рассчитываемой по критерию Levene, попарное сравнение исследуемых факторов по критерию наименьших значимых различий Фишера (LSD), критерий г-Спирмена, критерий α -Кронбаха, г-Сплит-халф Гутмана.

Результаты исследования. Полученные результаты показали высокую дискриминативность опросника, позволяющего хорошо дифференцировать респондентов по уровням выраженности ролевых моделей наставника. Результаты выполненных статистических процедур подтверждают конструктивную и критериальную валидность опросника. Проведенный корреляционный анализ и критериальной валидности опросника позволяют сделать вывод о том, что между всеми ролями опросника «Ролевой профиль наставника» и ролевыми параметрами, а также командными ролями были обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи.

Заключение. В целом, представленные психометрические характеристики опросника «Ролевой профиль наставника» позволяют рекомендовать его как средство диагностики ролевых моделей наставника-педагога в 10 основных ролях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ролевой профиль наставника, роли наставника, наставничество в образовании, наставник, наставляемый, структура наставничества, системно-деятельностный подход, психолого-педагогические классы

Для цитирования: Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Гречухина А. А., Перевозкин М. С. Диагностика ролевых моделей наставника в системе психолого-педагогических классов: разработка и апробация нового опросника «Ролевой профиль наставника» // Перспективы науки и образования. 2026. № 5. С. 461–484. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.29>

Поступила: 12.04.2025 | Одобрена: 16.07.2026 | 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.



Diagnostics of mentor role models in the system of psychological and pedagogical classes: development and testing of a new questionnaire "Mentor role profile"

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

ABSTRACT

Introduction. Mentoring systems are becoming an integral part of corporate professional culture and play a key role in organizing psychological and pedagogical classes. The application of a systemic-activity approach to classifying role diversity in mentoring is substantiated. The novelty of this work lies in the substantiation of mentor roles based on a systemic-activity approach, as well as the development and validation of a new questionnaire, "Mentor Role Profile," in psychological and pedagogical education. This questionnaire takes into account areas of professional deficits and "growth points" of mentees for the effective preparation of teachers in psychological and pedagogical classes.

The purpose of this article is to develop and validate the "Mentor Role Profile" questionnaire, which allows for the differentiation of mentor teachers based on the strength of their role models.

Materials and Methods. The study involved 406 respondents (30 male and 376 female), representing 10 educational institutions in Novosibirsk, Omsk, and Simferopol. In order to verify the questionnaire, questionnaires were selected that diagnose role flexibility, role competence, role depth and the ability to role experiences – "Role Competence Questionnaire" (P.P. Gornostay, 2007), locus of role conflict (P.P. Gornostay, 1998), role models – the "Kaleidoscope" technique (Yu.M. Perevozkina, L.V. Panshina, O.O. Andronikova, N.V. Dmitrieva, 2017) and roles in a group – the "Team Roles" questionnaire (R.M. Belbin, 2003). A comparative analysis was conducted using the Student's t-test for independent and dependent groups (the Kolmogorov-Smirnov d-test was used to establish normal distribution for all quantitative variables), as well as one-way analysis of variance (ANOVA) and multi-way analysis of variance (MANOVA), which are used in cases of homogeneity of variances, calculated using the Levene test. Pairwise comparisons of the studied factors were performed using Fisher's least significant difference (LSD) test, Spearman's r-test, Cronbach's α -test, and Guttman's r-split-half test.

Study Results. The obtained results demonstrated the high discriminative power of the questionnaire, allowing for a good differentiation of respondents based on their levels of mentor role model expression. The results of the statistical procedures confirm the construct and criterion validity of the questionnaire. The conducted correlation analysis and criterion validity of the questionnaire allow us to conclude that statistically significant positive relationships were found between all roles in the "Mentor Role Profile" questionnaire and the role parameters, as well as team roles.

Conclusion. Overall, the presented psychometric characteristics of the "Mentor Role Profile" questionnaire allow us to recommend it as a tool for assessing mentor-teacher role models in 10 key roles.

KEYWORDS

mentor role profile, mentor roles, mentoring in education, mentor, mentee, mentoring structure, systemic-activity approach, psychological and pedagogical classes

For Citation: Perevozkina, Yu. M., Tishkova, A. S., Grechukhina, A. A., & Perevozkina, M. S. (2026). Diagnostics of mentor role models in the system of psychological and pedagogical classes: development and testing of a new questionnaire "Mentor role profile". *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (5), 461–484. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.29>

Received: 12 April 2026 | Approved: 16 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

В современном мире политика в области педагогического образования направлена на усиление практической подготовки в школах, цель которого состоит в том, чтобы учащиеся проводили больше времени на практике. В последние десятилетия педагогическое образование претерпело изменения, и теперь больше внимания уделяется обучению в школах [1]. Следует отметить, что актуальность исследования профессионального самоопределения подростков обусловлена современными международными образовательными тенденциями. Проблематика реализации образования на всех его уровнях закреплена Генеральной ассамблеей ООН в отношении доступности, справедливости и качества для всех людей в мире. Так, в 2005 году Генеральная ассамблея ООН объявила Десятилетием образования в интересах его устойчивого развития на всех уровнях. При этом проблематике образования молодых людей 12-18 лет отводится особое значение ввиду того, что оно закладывает основу для «вступления в жизнь». В этом контексте следует уделять внимание улучшению подготовке преподавателей и руководителей учебных учреждений, чтобы они могли эффективно выполнять роль наставников и советников для школьников [2]. Более того, ЮНЕСКО провозглашает обеспечить инклюзивное, справедливое и качественное образование, а также возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех [3].

В рамках проводимой в России политики в системе образования министерство просвещения и Российская академия образования рекомендуют установить прочные связи между теоретической и практической подготовкой в области педагогического образования. Реализуемый в настоящее время в системе образования нашей страны национальный проект «Молодежь и дети» и инициатива «Профессионалитет» нацелены на устойчивое развитие будущего страны, посредством развития лучших практик обучения, которые в свою очередь способствуют формированию инициативной, мыслящей, ответственной и творческой молодежи [4]. В Министерстве Просвещения РФ подчеркивается, что качественное образование, основанное на практико-ориентированном подходе, делает педагогические направления подготовки одними из востребованных среди абитуриентов. При этом отмечено, что в педагогические вузы поступают и мотивированные выпускники психолого-педагогических классов. Так, по статистике, конкурс в педагогические вузы составляет 12 человек на место [5]. Несмотря на то, что в настоящее время школьники более осознанно выбирают профессию, система профориентационной работы, закреплённой в стратегии АСИ (Агентство стратегических инициатив) остается одной из ключевых для обеспечения качества образования на всех его ступенях, которая достигается, помимо прочего, посредством развития института наставничества [6].

Как отмечают И.В. Гайдамашко с соавт. [7], в XXI в системе российского образования приоритетом становятся не только передача знаний, но и изменение специфики взаимодействия субъектов образовательных отношений, ставится акцент на «качественном формировании будущего молодого поколения страны». Данное подразумевает развитие системы наставничества в образовании, т.к. преподавание является довольно сложной профессией, и университет не может охватить весь набор навыков и знаний, необходимых учителю [8]. В результате наставничество получило более заметную роль в педагогическом образовании, в частности: в обозначении необходимости повышения эффективности наставничества у учителей [9]; развитии личностных и профессиональных качеств у будущих педагогов, таких, как энтузиазм, общительность, стремление к обучению на протяжении всей жизни/любовь к обучению, открытость/рефлексивность к обратной связи, развитие стрессоустойчивости и принятие ответственности за свое обучение [10]; расширения понимания наставничества, способствующее развитию роли наставника [11]; трансформации роли преподавателей-ассистентов в континууме от наставника до соучастника обучения [12]; в наставничества учителями как процесса, эффективного практически в любой ситуации [13]; понимании роли наставника как «советника», «тренера», «партнера», «друга», «оценщика» [14]; в обозначении значимой роли наставника в повышении эффективности обучения студентов в целом [15]. Следовательно, авторами отмечена необходимость развития института наставничества, в том числе в образовательном процессе [16], а формирование роли наставника в подготовке подопечных к профессии учителя становится более востребованным. Как отмечено в исследовании A. Clarke, V. Triggs, W. Nielsen [17], будущие учителя считают учителей-наставников одними из важнейших участников своей программы подготовки педагогических кадров.

В России с 2019 года осуществляется открытие в педагогических университетах психолого-педагогических классов в соответствии с поручением Министра просвещения Российской Федерации по созданию к 2024 году в нашей стране 5000 классов психолого-педагогической направленности с целью возможного выбора педагогического будущего. Сеть психолого-педагогических классов формируется в рамках распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [18]. Целью создания таких классов является формирование у обучающихся представления о психолого-педагогической профессии, отношения к преподавателю и психологу как к профессионалу, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражаются специфику психолого-педагогической деятельности, развитие профессиональных интересов, профессионального самоопределения, соотнесение собственных возможностей, особенностей с представлениями о психолого-педагогической профессии. Именно в психолого-педагогических классах успешно реализуется практическое погружение учащихся школ в среду университета и педагогическую деятельность, а прикрепление студентов к школьникам в качестве наставникам активизирует это погружение в контексте наставнических отношений.

Таким образом, актуальность создания психолого-педагогических классов обусловлена несколькими причинами, в частности, требованиями государства в формировании непрерывного педагогического образования активной, компетентной и мотивированной на успешную профессию личности; необходимостью обеспечения методов и форм непрерывного образования и потребностью старшеклассников в удовлетворении интересов и профессиональных намерений [19].

В свою очередь, система наставничества становится неотъемлемой частью корпоративной профессиональной культуры и играет важную роль в организации классов психолого-педагогической направленности ввиду следующих преимуществ:

- гибкость наставничества в процессе адаптации;
- взаимный интерес и ценностная мотивация наставника и наставляемого;
- повышение профессионализма в процессе наставничества;
- эффективная форма профессионального обучения [19].

В процессе наставничества создаются условия, способствующие эффективной поддержке, самоопределению и профессиональной ориентации школьников, а также происходит раскрытие потенциала личности школьника, которое необходимо для мотивационного выбора профессии. Исследования показывают, что система наставничества школьников педагогами и студентами педагогических вузов, повышает их мотивацию к профессиональному самоопределению [20], создает условия развития организаторских и коммуникативных способностей [21]. Традиционно наставничество предполагало односторонние отношения обучения, в которых подопечному отводилась роль ученика, а наставнику – роль учителя. Так, в конце 1990-х годов учителя, выступающие в роли наставников, играли ключевую роль в начальной подготовке учителей [22]. В современное время традиционные определения наставничества теряют свою актуальность, поскольку альтернативные подходы к наставничеству открывают новые возможности в меняющейся среде обучения. Контексты наставничества включают в себя личностно-профессиональные отношения в рамках образовательного процесса; организационный, культурный и глобальный контекст; и системную стратегию реформ, направленную на развитие человеческого потенциала. При этом наставничество как глубокое, равноправное обучение, имеющее социально-трансформационную ценность, иллюстрируется на примерах из области науки, техники, инженерии, математики и образовательных областей [23]. Другими словами, традиционные роли не учитывали взаимные отношения, даже если исследования наставничества указывают на важность взаимных отношений между наставником и подопечным [24]. Наставничество в педагогическом образовании часто используется как стратегия поддержки студентов [25] и понимается как сложный и целостный контекст обучения, а отношения между наставником и подопечным многогранны и зависят от личности каждого из них [26]. Так, опираясь на исследования Л.Н. Нугумановой и Т.В. Яковенко [27], отметим, что на процесс становления начинающих педагогов существенное влияние оказывает система наставничества. Несмотря на это, в настоящее время все еще имеются не только пробелы в представлении структуры наставничества в образовательном контексте [28] и терминологическая путаница в понимании наставничества, кото-

рое понимается как технология, форма взаимодействия, деятельность, система и т. д. В свою очередь, роль наставника имеет значение для развития знаний подопечного на практике, когда многочисленные роли, принимаемые наставником, способствуют развитию целостного понимания знаний [8]. А. Ambrosetti и J. Dekkers [29] предполагают, что контекст ситуации наставничества и, следовательно, характер отношений наставничества могут влиять на роли, которые принимаются и разыгрываются в этих отношениях. В то же время, как указывают А. Ambrosetti и J. Dekkers, в научной литературе мало ясности относительно различных возможных ролей как самих наставников, так и подопечных в наставническом взаимодействии [29]. Согласно авторам [29], исследователи выделяют различные роли наставников, применяя разнообразный контекст и основываясь на методологических предпочтениях [30]. В этой связи актуальным является обоснование ролевого многообразия, основываясь на критериях-дискриминаторах в рамках системного подхода, представленном зарубежными и российскими учеными. В частности, от обоснования необходимости универсальной теории систем [31] и изучения их философских аспектов, в том числе теоретико-познавательных проблем системного подхода и его методологической функции по отношению к конкретно-научному знанию [32], до психологических аспектов развития всей системы наук о человеке [33], а также с позиции теории деятельности, основоположником которой является А.Н. Леонтьев [34]. Оба подхода позволяют рассматривать наставничество как деятельность, которая в свою очередь, как отмечают А.В. Карпов и В.Д. Шадриков [35], также представляет систему. Мы выбрали системно-деятельностный подход к определению ролевой организации наставничества в образовании, концептуализируя наставничество и этику наставника [36] как совместную деятельность согласно представлениям О.В. Васильевой, В.С. Басюка, С.В. Ивановой [37].

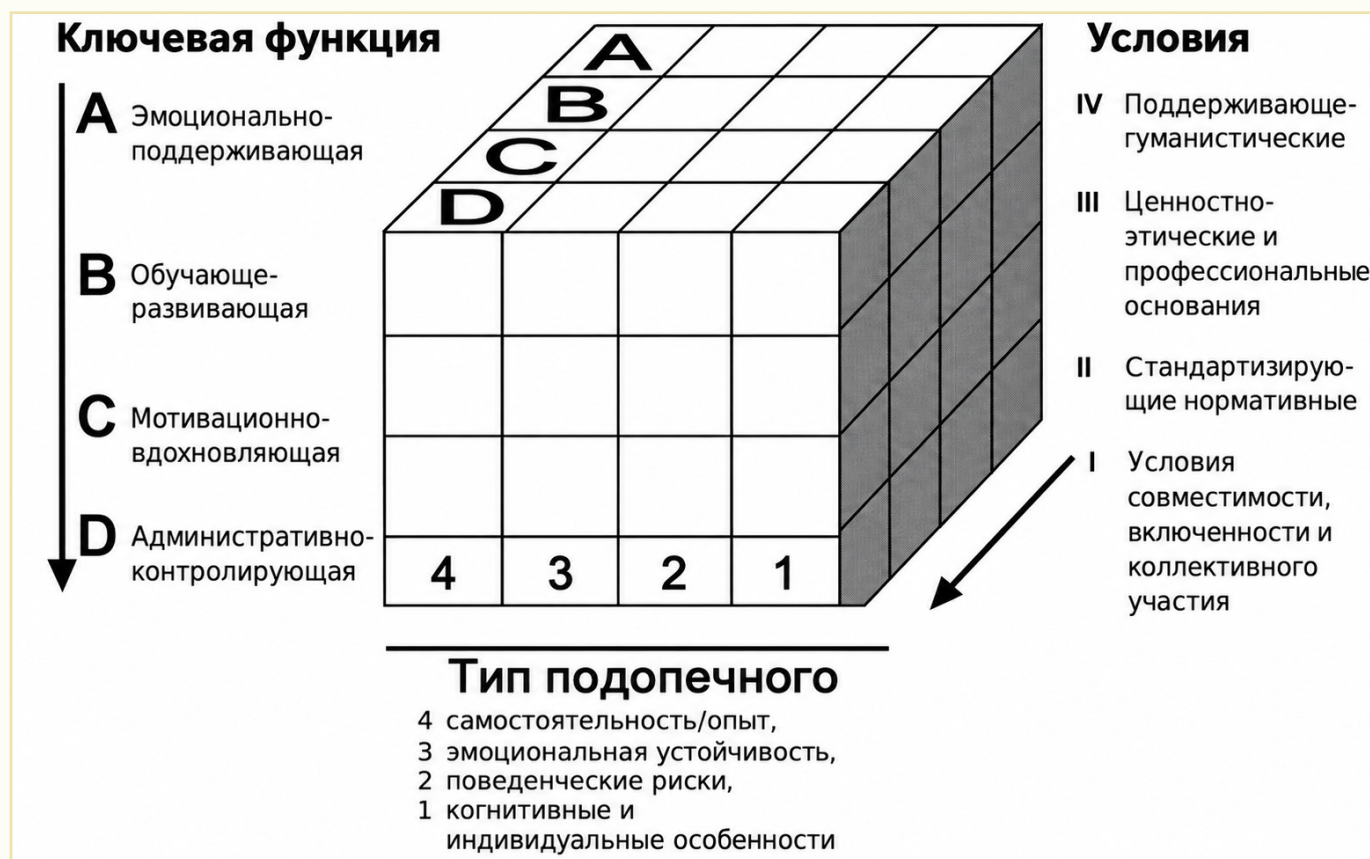


Рисунок 1 Модель «Куб наставничества»

В трудах зарубежных [38] и российских исследователей [34], теория деятельности предлагает основу для понимания человеческих действий, обучения и передачи опыта, учитывая индивидуальный, социальный и культурный контекст [34]. Единицей анализа является деятельность участников (наставника и наставляемого) в определенном контексте, а также ее инструменты, правила и роли. Данное предполагает рассмотрение деятельности наставничества, во-первых, как имеющей полисистемный, разнокачественный и гетерогенный характер, зависящий от роли

наставника, типа подопечного и специфики образовательной организации, и, во-вторых, вскрывающий тот факт, что более общие системы (образовательная организация), встраиваются в малую систему (наставничество) в виде ценностей, норм и правил, организационной культуры и пр.), становясь ее элементами и регулируя ее функционирование (взаимодействие между наставником и подопечным). Следовательно, возникает своеобразный треугольник роли наставника, типа подопечного и действия наставника по отношению к наставляемому. Таким образом, проведенное нами ранее теоретическое исследование [39] позволило выделить три критерия, которые определяют вариативное и достаточное количество ролей наставника: ключевая функция роли, тип подопечного, условия эффективной реализации наставничества (см. рис. 1).

Взаимодействие этих трех критериев образует трехмерную модель – «Куб наставничества», в котором каждая ячейка представляет собой уникальную ситуативную ролевую конфигурацию ($4 \times 4 \times 4 = 64$ комбинации). В этой связи, важно заострить внимание на том, что идеальный наставник – это гибкий профессионал, который способен сочетать в себе несколько ролей в зависимости от потребностей подопечного и контекста, избегая при этом рисков их нежелательного использования. В свою очередь, предложенные критерии (функция, тип подопечного, условия) образуют системную рамку для анализа и выбора ролевой модели в наставничестве, и позволяют дифференцировать 10 ролей наставников (см. табл. 1).

Таблица 1 Типология ролей наставника, в зависимости от выполняемых функций и условий в образовательной организации

Роль и ее содержание	Функции	Применение роли относительно подопечного	Внешние условия
Сопровождающий	Помогает в личностном и профессиональном развитии подопечного, создает безопасную среду, проявляет эмпатию, поддерживает в сложных ситуациях.	В случае, когда подопечный не уверен в себе.	Поддерживающая организационная культура, толерантные нормы общения.
Образец для подражания	Показывает пример грамотного и этичного профессионального поведения, являясь ориентиром для профессионального и личностного развития.	В случае, когда необходимо вдохновить или показать «как надо».	Традиции профессионального поведения, нормы этики, культура успеха.
Эксперт	Предоставляет основанные на критериях оценки результативности подопечного.	При жестких дедлайнах или необходимости безупречного результата.	Стандарты качества, организационные правила, высокая ответственность.
Партнер	Использует командный подход. Размышляет вместе с подопечным.	Когда нужно совместное творчество или равный вклад в проект.	Культура совместного принятия решений, демократическая среда.
Друг	Создает доверительную атмосферу, поддерживает дружеские отношения.	Когда важнее эмоциональная поддержка.	Либеральная культура организации, поддержка горизонтальных связей, неформальное общение, при четком понимании профессиональных границ.
Учитель	Учит балансу между работой и личной жизнью, отработка навыков через практику, дает упражнения для закрепления и контролирует их выполнение.	Когда требуется жесткий контроль, отработка навыков или подготовка к испытаниям.	Образовательные стандарты, культура результативности.
Защитник	Защищает подопечного от неприятных ситуаций и несправедливого отношения, помогает отстаивать права и границы.	Подопечный сталкивается с несправедливостью, не уверен в себе, боится отстаивать свои интересы.	Нормы справедливости и защиты прав, поддерживающая администрация.

Инспектор	Оценивает прогресс подопечных, сильные и слабые стороны, помогает ставить новые цели и корректировать план действий.	Нужно проанализировать успехи и ошибки.	Организационные правила оценки, KPI, стандарты.
Коммуникатор	Показывает, как эффективно коммуницировать, решать конфликты, формулировать мысли четко и убедительно.	Подопечный испытывает трудности в общении.	Нормы корпоративного общения, культура публичности.
Модератор	Дает конкретные указания, контролирует выполнение задач (дедлайны, качество работы), предоставляет готовые решения вместо долгих обсуждений.	В условиях жестких сроков, для поддержки дисциплины.	Жесткие дедлайны, стандарты дисциплины, формализованные правила.

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода к пониманию ролевых моделей наставника, позволили определить 10 ролей наставника в зависимости от реализуемых ими 4 функций, типа подопечного, условий эффективной реализации наставничества.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

На основании предложенной классификации 10 ролей наставника, нами был разработан опросник «Ролевой профиль наставника» в психолого-педагогическом образовании. Для каждой роли было выделено по 12 ключевых утверждений, отражающих основные функции роли. В результате было сформировано 12 блоков. В каждом блоке по 10 утверждений (1 утверждение для 10 ролей).

С целью верификации разрабатываемого опросника были подобраны опросники диагностирующие ролевую гибкость, ролевую компетентность, ролевую глубину и способность к ролевым переживаниям – «Опросник ролевой компетентности» (П.П. Горностай, 2007 [40]), локус ролевого конфликта (П.П. Горностай, 1998 [41]), ролевые модели – методика «Калейдоскоп» (Ю.М. Перевозкина, Л.В. Паньшина, О.О. Андроникова, Н.В. Дмитриева, 2017, [42]) и роли в группе – опросник «Командные роли» (Белбин, 2003 [43]).

Математико-статистические методы: сравнительный анализ по критерию t-Стьюдента для независимых и зависимых групп (установлено соответствие нормальному распределению всех количественных признаков – критерий d-Колмагорова-Смирнова), а также однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA), которые используются в случае однородности дисперсий, рассчитываемой по критерию Levene, попарное сравнение исследуемых факторов по критерию наименьших значимых различий Фишера (LSD), критерий r-Спирмена, критерий α -Кронбаха, r-Сплит-халф Гутмана.

Эмпирическая выборка. 406 респондентов – представителей образовательных организаций (подробно характеристики эмпирической выборки представлены в таблицах 2-5).

Эмпирическая база представлена 10 образовательными организациями: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия 13 имени Э.А. Быкова», г.Новосибирск, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение г. Новосибирска «Новосибирский городской педагогический лицей имени А.С. Пушкина, г. Новосибирск, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 12 имени Героя Советского Союза В.П. Горячева», г. Омск, Негосударственное образовательное учреждение дошкольной и общеобразовательной организации «Центр образования и развития», г. Омск, Бюджетное общеобразовательное учреждение города Омска «Средняя общеобразовательная

школа №144», Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», Республика Крым, г. Симферополь, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Симферопольская академическая гимназия» муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым, г. Симферополь, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Трехпрудненская школа-гимназия имени Константина Дмитриевича Ушинского» Симферопольского района Республики Крым, г. Симферополь.

Таблица 2 Распределение эмпирической выборки по региону

Регион	Частота	Процент
Новосибирская область	178	44
Республика Крым	82	20
Омская область	146	36

Таблица 3 Распределение эмпирической выборки по исполняемой должности в организации

Должность	Частота	Процент
Руководитель	46	11
Преподаватель	360	89

Таблица 4 Распределение эмпирической выборки по образовательным организациям

Образовательная организация	Частота	Процент
Вуз	72	18
Школа	334	82

Таблица 5 Распределение эмпирической выборки по полу

Пол	Частота	Процент
Женский	376	93
Мужской	30	7

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дискриминативность

Одним из первых шагов проверки опросника был расчет дискриминативности утверждений. Данный показатель по каждому утверждению рассчитывался следующим образом. Для расчета дискриминативности каждого утверждения был использован метод корреляции пункта с общим баллом по шкале (item-total correlation). Для каждой шкалы вычислялся общий балл (сумма баллов по всем 12 утверждениям этой шкалы для каждого респондента). Далее для каждого утверждения в шкале вычислялась корреляция по критерию r -Пирсона между ответами на это утверждение и общим баллом по шкале (без учета этого утверждения, чтобы избежать искусственного завышения корреляции).

В таблице 6 представлены результаты индекса дискриминативности по всем пунктам.

Таблица 6 Дискриминативность утверждений опросника «Ролевой профиль наставника»

Роль	Утверждение											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Сопровождающий	0.656	0.690	0.705	0.694	0.635	0.655	0.665	0.651	0.656	0.664	0.690	0.703
Образец для подражания	0.656	0.691	0.694	0.697	0.700	0.690	0.691	0.694	0.684	0.685	0.656	0.691
Эксперт	0.684	0.685	0.698	0.697	0.701	0.701	0.704	0.694	0.696	0.698	0.695	0.699
Партнёр	0.695	0.699	0.694	0.695	0.698	0.699	0.698	0.696	0.697	0.697	0.696	0.697
Друг	0.697	0.689	0.689	0.690	0.689	0.690	0.689	0.689	0.689	0.689	0.689	0.697
Учитель	0.689	0.689	0.697	0.697	0.698	0.698	0.698	0.697	0.697	0.697	0.697	0.697
Защитник	0.697	0.697	0.694	0.694	0.694	0.694	0.694	0.694	0.694	0.694	0.694	0.694
Инспектор	0.694	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695
Коммуникатор	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695	0.695
Модератор	0.695	0.691	0.691	0.691	0.691	0.691	0.691	0.691	0.691	0.691	0.691	0.695

Все утверждения показали высокую положительную корреляцию с общими баллами соответствующих шкал (в диапазоне от $r=0,635$ до $r=0,705$), что свидетельствует о хорошей дискриминативности каждого из пунктов опросника и в целом о высокой дискриминативности самого опросника. Наибольшие значения корреляции в целом наблюдаются в шкалах «Эксперт» и «Партнер», наименьшие – в шкале «Поддерживающий». Вместе с тем по шкале партнер имеются утверждения как с самой низкой дискриминативностью – $r=0,635$, так и с самой высокой – $r=0,705$. Вместе с тем значения коэффициента по всем пунктам выше 0,6 и приближены к 0,7 – это означает тесную корреляцию, что свидетельствует о том, что все пункты имеют тесную взаимосвязь с общим результатом и хорошо дифференцируют испытуемых по заявленному конструкту.

Кроме того, изучалась дискриминативность теста, позволяющая выявить дифференцирующую способность опросника по всем шкалам (10 ролевых моделей). Для этого по каждой шкале для всех испытуемых были рассчитаны принадлежность испытуемого к низким, средним и или высоким значениям (в соответствии с ключом). После чего осуществлялся сравнительный анализ испытуемых по каждой шкале в зависимости от полученных значений (высокие, средние или низкие) с применением однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), используемого при установлении однородности дисперсий (критерий Leven). Таким образом, группирующей переменной выступила номинативная шкала по каждой шкале (всего 10), с тремя градациями (низкая, средняя и высокая), а зависимой количественная шкала по каждой шкале. Результаты исследования показали, что испытуемые трех групп статистически значимо различаются по всем ролевым моделям педагога-наставника (см. табл. 7).

Таблица 7 Различия в трех групп с разным уровнем выраженности ролевой модели наставника по количественной выраженности ролевой модели наставника

Ролевые модели	Leven		ANOVA	
	F	p	F	p
Сопровождающий	17,49	0,060	684,83	0,000
Образец для подражания	7,14	0,101	714,54	0,000
Эксперт	17,11	0,060	51,92	0,000
Партнёр	1,84	0,160	116,83	0,000
Друг	5,32	0,120	273,11	0,000
Учитель	1,67	0,140	267,18	0,000
Защитник	1,17	0,313	287,27	0,000
Инспектор	14,05	0,080	177,23	0,000
Коммуникатор	4,46	0,112	263,08	0,000
Модератор	9,19	0,090	50,50	0,000

После принятия альтернативной гипотезы осуществлялось попарное сравнение по критерию наименьших значимых различий (LSD).

В зависимости от уровня выраженности роли «Сопровождающий» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 8).

Таблица 8 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Сопровождающий» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=69,894	{2} - M=103,46	{3} - M=26,000
средняя представленность роли {1}		0,000	0,0000
высокая представленность роли {2}	0,0000		0,0000
низкая представленность роли {3}	0,0000	0,000	

Причем три группы имеют статистические значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=26 баллов), в среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=69,89 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=103,46 балла).

В зависимости от уровня выраженности роли «Образец» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 9).

Таблица 9 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Образец» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=99,747	{2} - M=68,712	{3} - M=40,375
высокая представленность роли {1}		0,000	0,000
средняя представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,000	0,000	

Причем три группы имеют статистические значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=40,37 балла), в среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=68,71 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=99,75 балла).

В зависимости от уровня выраженности роли «Партнер» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 10).

Таблица 10 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Партнер» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=100,84	{2} - M=78,189	{3} - M=61,500
высокая представленность роли {1}		0,000	0,000
средняя представленность роли {2}	0,000		0,006
низкая представленность роли {3}	0,000	0,006	

Причем три группы имеют статистически значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли ($M=61,5$ баллов). Несмотря на то, что педагоги-наставники, отнесенные в группу с низкими значениями, имеют среднее значение превышающее значение заданного диапазона (граница 54 балла) они все же отличаются от группы со средним уровнем выраженности роли ($M=78,19$ балла, при $p=0,000$) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений ($M=100,84$ балла).

В зависимости от уровня выраженности роли «Эксперт» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 11).

Таблица 11 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Эксперт» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - $M=71,732$	{2} - $M=62,895$	{3} - $M=97,066$
средняя представленность роли {1}		0,661	0,000
низкая представленность роли {2}	0,661		0,000
высокая представленность роли {3}	0,000	0,000	

По данной ролевой модели также наблюдаются завышенные значения у респондентов с низким уровнем (62,80 балла), которые также отличаются статистически значимо от педагогов-наставников со средним диапазоном ($M=71,73$ балла) и испытуемых попавших в зону высоких значений ($M=97,1$ балла). Это свидетельствует в целом у большей выраженности данной ролевой модели у педагогов-наставников.

Процентное распределение эмпирической выборки по четырем ролевым моделям наставника демонстрирует определенную неравномерность по некоторым ролям. Так, относительно роли «Сопровождающий» значительная часть респондентов (48 %) были отнесены в зону высоких значений. Аналогичная картина наблюдается и по роли «Образец для подражания» - 48 % имеют высокий уровень и по роли «Эксперт» - 45 %.

В то же время процентное распределение по роли партнер более приближено к нормальному распределению и отражает эту закономерность - 2 % респондентов отнесены к зоне с низкими значениями, 30 % имеют высокий уровень выраженности и у 56 % диагностирован средний уровень. Такие результаты отражают, что у педагогов в большей степени выражены роли Сопровождающего, Образца для подражания и Эксперта, и в меньшей степени Партнера.

В зависимости от уровня выраженности роли «Друг» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 12).

Таблица 12 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Друг» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - $M=61,325$	{2} - $M=94,910$	{3} - $M=46,000$
средняя представленность роли {1}		0,000	0,033
высокая представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,033	0,000	

Три группы имеют статистически значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли ($M=46$ баллов), которые соответствуют зоне с низкой представленностью роли. В среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли ($M=61,33$ балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений ($M=94,91$ балла).

В зависимости от уровня выраженности роли «Учитель» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 13).

Таблица 13 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Учитель» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=61,325	{2} - M=94,910	{3} - M=46,000
средняя представленность роли {1}		0,000	0,033
высокая представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,033	0,000	

Причем три группы имеют статистически значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=58,5 балла), что на 4,5 балла превышает заданный нормативный диапазон. В среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=71,71 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=100,85 балла). Результаты средних значений по обеим группам находятся в нормативном диапазоне.

В зависимости от уровня выраженности роли «Защитник» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 14).

Таблица 14 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Защитник» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=61,325	{2} - M=94,910	{3} - M=46,000
средняя представленность роли {1}		0,000	0,033
высокая представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,033	0,000	

Респонденты, распределенные в три группы, имеют статистически значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=59,82 балла), которые превышают заданный нормативный диапазон на 5,8 балла. В среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=69,77 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=105,32 балла).

Анализ результатов позволяет утверждать, что все ролевые модели «Друг», «Учитель» и «Защитник» приближены к нормальному распределению. Наибольшее количество испытуемых (61 %) сосредоточилось в зоне средних значений, 38 % были определены в диапазон с высокими значениями и у 1 % был выявлен низкий уровень. Схожие результаты обнаружены по ролевой модели «Учитель» – 60 % отнесены к среднему уровню, 36 % достигли высокого уровня и 4 % показали низкую выраженность данной роли. По роли «Защитник» получены следующие результаты: 66 % – средние значения, 29 – высокий уровень и 5 % – низкий уровень.

В зависимости от уровня выраженности роли «Инспектор» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 15).

Причем три группы имеют статистически значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=52 балла), что входит в нормативный диапазон, в среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=64,43 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=88,99 балла).

Таблица 15 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Инспектор» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=61,325	{2} - M=94,910	{3} - M=46,000
средняя представленность роли {1}		0,000	0,033
высокая представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,033	0,000	

В зависимости от уровня выраженности роли «Коммуникатор» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 16).

Таблица 16 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Коммуникатор» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=61,325	{2} - M=94,910	{3} - M=46,000
средняя представленность роли {1}		0,000	0,033
высокая представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,033	0,000	

Три группы имеют статистические значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=52,54 балла), что входит в нормативный диапазон, в среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=72,98 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=98,85 балла).

В зависимости от уровня выраженности роли «Модератор» обнаружены статистически значимые различия по средним значениям респондентов по этой роли (см. табл. 17).

Таблица 17 Попарные сравнения респондентов по ролевой модели наставника «Модератор» в зависимости от уровня выраженности данной роли

Уровень выраженности роли	{1} - M=61,325	{2} - M=94,910	{3} - M=46,000
средняя представленность роли {1}		0,000	0,033
высокая представленность роли {2}	0,000		0,000
низкая представленность роли {3}	0,033	0,000	

Причем три группы имеют статистические значимые попарные различия друг с другом. Так наименьшие значения обнаруживаются в группе с низким уровнем выраженности роли (M=44 балла), в среднем диапазоне варьируются значения у группы со средним уровнем выраженности роли (M=64,93 балла) и наиболее высокие показатели выявлены у группы респондентов, отнесенных к зоне высоких значений (M=85,3 балла).

Итак, по трем ролям не был превышен диапазон значений – респонденты, распределенные в три группы с разным уровнем выраженности ролей, имеют среднее значение попадающее в свой диапазон. При этом, процентное распределение по данным ролям демонстрирует, что в исследуемой выборке несколько завышен процент попадания респондентов в группу с высокими значениями – 39 % для роли Инспектора и 35 % для Коммуникатора. В то же время для роли Модератор процент респондентов, демонстрирующий высокий уровень еще больше – 48 %. В свою очередь по роли Коммуникатор было обнаружено наибольшее количество педагогов-наставников, получивших низкие значения (13 %).

В целом, полученные результаты показали высокую дискриминативность как каждого утверждения, включенного в опросник, так и в целом опросника, позволяющего хорошо дифференцировать респондентов по уровням выраженности ролевых моделей наставника.

Надежность

Так как опросник по ролям наставничества не диагностирует устойчивые личностные характеристики, а наоборот связан с довольно подвижными конструктами (ролями), поэтому для определения надежности использовался один из ее видов – надежность по внутренней согласованности и надежность частей теста, позволяющих выявить устойчивость теста. Чтобы рассчитать надежность половинок теста все утверждения опросника были разделены на две части: в первую часть вошли нечетные утверждения, а во вторую – четные. Результаты анализа видов надежностей показали, что опросник имеет очень высокую внутреннюю согласованность (по критерию Альфа Кронбаха значение $\alpha=0,98$) (см. табл. 18). Данное означает, что пункты опросника измеряют один и тот же конструкт – ролевые модели наставника.

Таблица 18 Коэффициенты надежности опросника «Ролевой профиль наставника»

Статистики	Итог - 1-я пол.	Итог - 2-я пол.
Альфа Кронбаха	0,98	
Корр. 1-й и 2-й пол	0,94	
Split-half надежность	0,97	
Split-half Гутмана	0,97	
Альфа	0,96	0,96

Коэффициент надежность частей теста также демонстрирует очень высокую согласованность двух половинок опросника ($r_{sb}=0,94$, коэффициент двух половинок Гутмана 0,97). Кроме того, внутренняя согласованность каждой из половинок опросника также показала по критерию Альфа Кронбаха высокие значения $\alpha=0,96$ для первой и $\alpha=0,96$ для второй. Следовательно, представленный опросник имеет стабильность результатов как в едином формате, так и при разделении теста на две части. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об очень высокой надежности опросника «Ролевой профиль наставника», утверждения которого измеряют один и тот же конструкт и отражают стабильность полученных результатов.

Валидность

С целью установления достоверности предложенного теоретического конструкта наставничества и его диагностического аналога в части ролевых моделей наставника осуществлялась проверка конструктивной валидности, в рамках которой проверялась следующая гипотеза.

Гипотеза: роли из разработанного опросника «Ролевой профиль наставника» будут положительно коррелировать с ролевой гибкостью, ролевой компетентностью и локусом ролевого конфликта, а также с командными и личностными ролями.

Результаты исследования продемонстрировали, что все роли положительно статистически значимо связаны с командными ролями и ролевыми параметрами других опросников (см. табл. 19).

Представленные в таблицы 19 результаты корреляционного анализа отражают, что между всеми ролями опросника «Ролевой профиль наставника» и ролевыми параметрами, а также командными ролями были обнаружены статистически значимые взаимосвязи, которые являются положительными. При этом, необходимо отметить, что роли с эмоционально-поддерживающим функционалом Сопровождающий, Друг и Защитник положительно связаны с ролями, имеющими исполнительный функции в команде (Доводчик, Исполнитель, Коллективист). Кроме того, роли этого блока имеют положительную связь с таким показателем как Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям, что отражает их функцию. Некоторые отличия имеются для ролей с мотивационно-вдохновляющим функционалом. Так роль «Образец для подражания», наряду с

Доводчиком, имеет положительную связь с Мыслителем и Разведчиком, предполагающие продуцирование идей и рискованное поведение. В то же время роль «Партнер» обнаруживает корреляцию как с ролевыми командными моделями, имеющими исполнительные функции (Исполнитель), так и связанные с рисками, определением нового и формированием идей. Также дифференцируются роли с обучающе-поддерживающей функций (Учитель и Коммуникатор), которые положительно связаны с одной стороны с командными ролями выполняющие мыслительные и формирующие функции, но в то же время и предполагающие оценку полученных результатов. Причем эти корреляции в большей степени свойственны роли Учителя, чем коммуникатора, который по выявленным связям более приближен к ролевым моделям наставника с эмоционально-поддерживающей функцией. И, наконец совершенно очевидно, что ролевые модели с административно-контролирующим функционалом (Эксперт, Инспектор, Модератор) связаны с командными ролями, имеющими подобные функции – Мыслитель, Инспектор, Председатель, Формирователь.

Таблица 19 Статистически значимые корреляции в группе женщин по ролевым параметрам (критерий г-Спирмена)

Ролевые модели	Ролевые параметры и командные роли	г-Спирмена	р-уровень
Друг	Доводчик	0,42	0,000
	Исполнитель	0,38	0,000
	Коллективист	0,38	0,000
	Разведчик	0,45	0,000
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,33	0,000
Защитник	Доводчик	0,40	0,000
	Локус ролевого конфликта	0,21	0,003
	Мыслитель	0,43	0,000
	Инспектор	0,46	0,000
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,24	0,001
Коммуникатор	Доводчик	0,45	0,000
	Коллективист	0,45	0,000
	Разведчик	0,49	0,000
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,32	0,000
	Формирователь	0,46	0,000
Модератор	Мыслитель	0,54	0,000
	Председатель	0,48	0,000
Образец	Доводчик	0,40	0,000
	Мыслитель	0,39	0,000
	Разведчик	0,41	0,000
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,27	0,000
	Формирователь	0,36	0,000
Инспектор	Доводчик	0,33	0,000
	Локус ролевого конфликта	0,19	0,008
	Мыслитель	0,35	0,000
	Инспектор	0,40	0,000
	Председатель	0,37	0,000
	Формирователь	0,34	0,000
Партнер	Исполнитель	0,24	0,030
	Коллективист	0,37	0,001
	Формирователь	0,22	0,043
	Разведчик	0,33	0,002
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,30	0,006

Сопровождающий	Доводчик	0,38	0,000
	Исполнитель	0,40	0,000
	Коллективист	0,45	0,000
	Локус ролевого конфликта	0,21	0,003
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,24	0,001
Учитель	Доводчик	0,44	0,000
	Мыслитель	0,48	0,000
	Инспектор	0,49	0,000
	Ролевая глубина и способность к ролевым переживаниям	0,25	0,000
	Формирователь	0,43	0,000
Эксперт	Локус ролевого конфликта	0,23	0,001
	Мыслитель	0,35	0,000
	Инспектор	0,38	0,000
	Председатель	0,44	0,000
	Формирователь	0,36	0,000

Таким образом, полученные положительные корреляции с одной стороны демонстрируют, что роли опросника «Ролевой профиль наставника», имеют собственную специфику и качественную определенность, с другой стороны – что они способны дифференцировать респондентов по их функциям во взаимодействии с подопечными. Следовательно, показатели положительных дифференцированных корреляций с ролевыми параметрами и командными ролями позволяют считать психометрические показатели опросника хорошими и принять гипотезу о воспроизводимости его структуры на выборке педагогов-наставников. Полученные статистически значимые положительные связи эмоциональной ранимости с неприятием неопределенности, с одной стороны, и воображения соотноствуют содержательной интерпретации выделенных ролевых моделей как фиксирующих различную функцию во взаимоотношениях наставник-наставляемый в образовательной организации.

Для верификации теоретико-диагностического конструкта (критериальная валидность) проверялось несколько гипотез.

Гипотеза 1: у наставников, занимающих руководящие должности, будут преобладать ролевые модели с административно-контролирующей функцией (Эксперт, Модератор, Инспектор), у наставников-педагогов будут роли с разнообразными функциями (обучающе-развивающая, эмоционально-поддерживающая, мотивационно-вдохновляющая).

Гипотеза 2: у наставников женского пола будут преобладать ролевые модели со следующими функциями: обучающе-развивающая, эмоционально-поддерживающая, мотивационно-вдохновляющая, тогда как наставников мужского пола будут преобладать ролевые модели с административно-контролирующей функцией (Эксперт, Модератор, Инспектор).

Для проверки теоретико-диагностического конструкта (конструктная валидность) проверялась гипотеза о наличии статистически значимых взаимосвязей между ролевыми моделями разрабатываемого опросника и другими ролевыми параметрами, а также командными ролями из опросника Р.М. Белбина и проективной методики «Калейдоскоп».

Для подтверждения гипотез использовались критерий, t-Стьюдента, (для установления нормальности применялся критерий d-Колмагорова-Смирнова и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

В рамках проверки первой гипотезы использовался параметрический критерий t-Стьюдента (нормальность доказана по критерию d-Колмагорова-Смирнова).

По первой гипотезе подтверждение было найдено только по двум ролям – коммуникатор и Модератор, по которым были обнаружены статистически значимые различия (см. табл. 20).

Таблица 20 Статистически значимые различия по ролевым параметрам у педагогов-наставников, в зависимости от должности (N=406, критерий t-Стьюдента)

Ролевые модели наставника-педагога	Среднее		Статистики		N набл	
	Руководитель	Преподаватель	t-знач.	p	Руководитель	Преподаватель
Сопровождающий	86,43	85,38	0,33	0,740	46	360
Образец	83,00	81,32	0,55	0,584	46	360
Партнер	93,33	88,26	1,13	0,260	46	360
Эксперт	79,48	79,45	0,01	0,992	46	360
Друг	75,04	73,96	0,32	0,750	46	360
Учитель	79,78	81,91	-0,70	0,483	46	360
Защитник	76,70	79,93	-0,95	0,343	46	360
Инспектор	72,78	73,45	-0,23	0,822	46	360
Коммуникатор	72,52	80,29	-2,39	0,017	46	360
Модератор	75,32	67,74	2,06	0,040	46	360

Роль коммуникатора наиболее выражена у преподавателей (M=80,29 балла), тогда как у руководителей в большей степени представлена роль модератора (M=75,52 балла) с вероятностью ошибки менее 5 %. Остальные ролевые модели наставника педагога не нашли значимых различий в зависимости от должности. Таким образом, было установлено, что у наставников, занимающих руководящие должности, преобладает ролевая модель с административно-контролирующей функцией (модератор). В то же время у наставников-педагогов, занимающих должность преподавателя выражена в большей степени роль с обучающе-развивающей функцией (коммуникатор). Следовательно, опросник способен дифференцировать функциональный потенциал педагога-наставника.

В результате сравнительного анализа по фактору «пол» были обнаружены статистически значимые различия по семи ролям наставника-педагога ($p < 0,05$). Данные сравнительного анализа показали, что по семи ролевым моделям обнаружены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами (см. табл. 21).

Таблица 21 Статистически значимые различия по ролевым параметрам у мужчин и женщин педагогов-наставников (N=406, критерий t-Стьюдента)

Ролевые модели наставника-педагога	Среднее		Статистики		N набл.	
	Женский	Мужской	t-знач.	p	Женский	Мужской
Сопровождающий	86,07	78,40	2,011	0,045	376	30
Образец	82,18	73,13	2,443	0,015	376	30
Партнер	90,46	69,83	3,493	0,001	156	12
Эксперт	69,67	80,23	-2,946	0,003	376	30
Друг	74,26	71,87	0,577	0,564	376	30
Учитель	82,30	73,80	2,327	0,020	376	30
Защитник	68,33	80,46	2,969	0,003	376	30
Инспектор	73,77	88,47	-1,480	0,080	376	30
Коммуникатор	80,04	71,53	2,157	0,032	376	30
Модератор	74,57	83,13	-0,320	0,079	376	30

Вторая гипотеза подтвердилась частично, т. к. у женщин педагогов-наставников действительно ролевые модели с разнообразными функциями, представлены в большей степени в то же время преобладание у мужчин ролевых моделей с административно-контролирующей функ-

цией не было доказано статистически значимо по всем ролевым моделям. Вместе с тем роль Эксперта достигла своей статистической значимости в ее доминировании у педагогов-наставников мужского пола, а две роли с административно-контролирующими функциями Инспектор и Модератор имеют выраженность на уровне тенденции. Возможно подобные результаты обусловлены незначительной представленностью в выборке педагогов мужского пола. Но в то же время данное распределение в исследуемой выборке является релевантным по отношению к генеральной совокупности. Таким образом, представленные результаты конструктивной и критериальной валидности позволяют заключить, что разработанный диагностический конструкт и включенные в опросник утверждения действительно диагностируют ролевые модели наставника-педагога.

Стандартизация

Для расчета стандартизации, необходимо предварительно установить соответствие эмпирического распределения нормальному виду, которое определялось по критерию d-Колмагорова-Смирнова (см. табл. 22). Анализ результатов исследования показал, что распределения по всем ролевым моделям соответствуют нормальному виду ($p > 0,05$).

Таблица 22 Оценка нормальности распределения по ролевым параметрам на выборке педагогов (критерию d-Колмагорова-Смирнова)

Ролевые модели	N	макс.D	K.-С. - p
Сопровождающий	168	0,104787	$p < ,10$
Образец	168	0,071186	$p > .20$
Партнер	168	0,063889	$p > .20$
Эксперт	168	0,049583	$p > .20$
Друг	168	0,086524	$p < .20$
Учитель	168	0,100559	$p < ,10$
Защитник	168	0,085607	$p < .20$
Инспектор	168	0,075994	$p > .20$
Коммуникатор	168	0,088143	$p < ,15$
Модератор	168	0,079592	$p > .20$

Представленная нормальность распределения по всем ролевым моделям опросника свидетельствует о возможности разработки норм. С этой целью были рассчитаны среднее значение, стандартное отклонение и возможные максимальные и минимальные значения (см. табл. 23).

Таблица 23 Описательные статистики по 10 ролевым моделям педагога-наставника

Ролевые модели	N набл.	Среднее	Минимум	Максим.	Ст.откл.
Сопровождающий	406	75,50	12,00	120,00	15,18
Образец	406	71,51	12,00	120,00	16,63
Партнер	406	75,90	12,00	120,00	15,85
Эксперт	406	69,45	12,00	120,00	15,09
Друг	406	74,08	12,00	120,00	16,81
Учитель	406	71,67	12,00	120,00	19,35
Защитник	406	69,56	12,00	120,00	15,73
Инспектор	406	73,37	12,00	110,00	18,90
Коммуникатор	406	69,41	12,00	120,00	15,88
Модератор	406	74,46	12,00	120,00	16,66

Итак, минимальное значение, которое можно было набрать по опроснику по всем ролям – это 12 баллов. Максимальные значения по всем ролевым моделям было достигнуто в 120 баллов (за исключением роли «Инспектор»). Среднее значение по всем ролевым моделям варьируется от 69 до 75 баллов, а стандартное отклонение от 15 баллов до 22 баллов. Учитывая специфику выборки и выявленные выше различия представим обобщенное усредненное значение среднего и стандартного отклонения для всех ролевых моделей – $M=72,5$ балла $\sigma=16,6$ балла. В целом нормативный диапазон по исследуемой выборке варьируется в пределах от 55 до 86. Отталкиваясь от этого представим нормы для опросника «Ролевой профиль наставника».

Максимально возможный балл для каждой роли – 120 (10 блоков * 12 баллов, если бы в каждом блоке роль получала 10).

Роли, набравшие наибольшее количество баллов с 86 баллов и выше. Высокая представленность роли. Доминирующие роли, которые являются преобладающим стилем поведения субъекта в наставничестве. Это его сильные стороны и естественная склонность.

Роли со средними показателями от 55 до 85 баллов. Средняя представленность роли. Развитые роли. Наставник использует эти стратегии, но не опирается на них как на основные.

Роли с наименьшими баллами 54 и ниже. Низкая представленность роли. Это роли, требующие развития. Эти ролевые модели поведения используются редко или сознательно избегаются. Наставник может развивать их для повышения гибкости своего стиля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию и психометрической проверке опросника успешно завершены. В целом результаты исследования окончательного варианта опросника «Ролевой профиль наставника» демонстрируют высокую пригодность пунктов. Все представленные первоначально пункты, обладающие высокой способностью дифференцировать обследуемых относительно «максимального» и «минимального» результата теста оставлены в опроснике. Полученные результаты показали высокую дискриминативность как каждого утверждения, включенного в опросник, так и в целом опросника, позволяющего хорошо дифференцировать респондентов по уровням выраженности ролевых моделей наставника.

Результаты выполненных статистических процедур подтверждают конструктивную и критериальную валидность опросника. Проведенный корреляционный анализ и критериальной валидности опросника позволяют сделать вывод о том, что между всеми ролями опросника «Ролевой профиль наставника» и ролевыми параметрами, а также командными ролями были обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи. При этом, было зафиксировано, что роли опросника «Ролевой профиль наставника» с различным функционалом положительно связаны с командными ролями, имеющими подобные функции. Дифференциация ролей опросника по внешним критериям также демонстрируют ролевые различия в зависимости от исполняемой в образовательной организации должности и пола. Так у мужчин и наставников-педагогов, занимающих руководящие должности, было выявлено преобладание ролевых моделей наставников с административно-контролирующей функцией. Следовательно, показатели положительных дифференцированных корреляций с ролевыми параметрами и командными ролями позволяют считать психометрические показатели опросника удовлетворительными и принять гипотезу о воспроизводимости его структуры на выборке педагогов-наставников. Таким образом, полученные положительные корреляции и статистически значимые различия по внешним критериям с одной стороны позволяют утверждать, что роли опросника «Ролевой профиль наставника», имеют собственную специфику и качественную определенность, с другой стороны – что они способны дифференцировать респондентов по их функциям во взаимодействии с подопечными.

Анализ надежности по внутренней согласованности факторов с использованием коэффициента α -Кронбаха показал высокие уровни согласованности для всех пунктов. Данное означает, что пункты опросника измеряют один и тот же конструкт – ролевые модели наставника. Кроме того, коэффициент надежности частей теста также демонстрирует очень высокую согласованность двух половинок опросника, а внутренняя согласованность каждой из половинок опросника также

показала по критерию Альфа Кронбаха высокие значения для двух частей теста по отдельности. Следовательно, представленный опросник имеет стабильность результатов как в едином формате, так и при разделении теста на две части. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об очень высокой надежности опросника «Ролевой профиль наставника», утверждения которого измеряют один и тот же конструкт и отражают стабильность полученных результатов.

Установленное соответствие эмпирических распределений по 10 ролевым моделям опросника «Ролевой профиль наставника» нормальному распределению позволило определить нормативный диапазон по всем ролям, соответствующий трем уровням – низкая представленность роли, средняя выраженность и высокая. При этом была доказана дискриминирующая способность подобного разделения – были обнаружены статистически значимые различия между респондентами, распределенными по трем группам, соответствующих низкому, среднему и высокому уровню выраженности каждой из 10 ролевых моделей. Это дает возможность перейти от шкалы порядка к более мощной шкале – интервалов.

Таким образом, представленные психометрические характеристики опросника «Ролевой профиль наставника» позволяют рекомендовать его как средство диагностики ролевых моделей наставника-педагога в 10 основных ролях.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено в рамках проекта «Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе обучения в психолого-педагогических классах», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания от 23.01.2026, № 073-03-2026-052.

ЛИТЕРАТУРА

1. Reid J. A. A practice turn for teacher education? // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. No. 39, Vol. 4. P. 293-310. DOI:10.1080/1359866X.2011.614688
2. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международная конференция по образованию, Сорок седьмая сессия, Международный центр конференций, Женева, 8-11 сентября 2004 г. «Качественное образование для всей молодежи: вызовы, тенденции и приоритеты». URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141034_rus (дата обращения: 21.12.2025)
3. UNESCO. Lifelong learning. Ensure inclusive, equitable quality education and lifelong learning opportunities for all. URL: <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning> (дата обращения: 13.02.2026).
4. Национальные проекты России. «Молодежь и дети». [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 15.02.2026).
5. Министерство просвещения Российской Федерации. Сергей Кравцов: для поступающих в педвузы введут профильное вступительное испытание. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytanie> (дата обращения: 15.02.2026)
6. Министерство просвещения Российской Федерации. Сергей Кравцов: «Один из ключевых вопросов профориентационной работы – развитие института наставничества». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10382/sergey-kravcov-odin-iz-klyuchevyh-voprosov-proforientacionnoy-raboty-razvitie-instituta-nastavnichestva> (дата обращения: 15.02.2026)
7. Гайдамашко И.В., Макаревская Ю.Э., Кожевников Л.Л., Поршнева А.А. Психолого-правовая компетентность педагогов: разработка понятия и обоснование модели // Казанский педагогический журнал. 2024. № 1(30). С. 62–84.
8. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring // Teaching and Teacher Education. 2017. No. 66. P. 47–59. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.024
9. Hobson A. Maxwell J.B. Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring // Journal of Education and Teaching. 2020. No. 46. Vol. 2. P. 184-206. DOI: 10.1080/02607476.2020.1724653
10. Hudson P. Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations // European Journal of Educational Research. 2013. No. 2. Vol. 3. P. 107–119, DOI: 10.12973/eujer.2.3.107
11. Hudson P. From generic to specific mentoring: A five-factor model for developing primary teaching

- practices. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Melbourne. 2004. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/hud04076.pdf> (дата обращения: 20.06.2025)
12. Jaipal K. Re-envisioning mentorship: Pre-service teachers and associate teachers as co-learners // *Teaching Education* 2009. No. 20. Vol. 3. P. 257-276. DOI: 10.1080/10476210902887503
 13. Jewell M.L. What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study // *The Teacher Educator*. 2007. No. 42. Vol. 4. P. 289-303.
 14. Jones M. Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation to teaching, mentor support and assessment // *Mentoring and Tutoring*. 2000. No. 8. Vol. 1. P. 63-80.
 15. Kilcullen N.M. Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning // *Nursing Forum*. 2007. No. 42. Vol. 2. P. 95-104.
 16. Ellis J.N., Alonzo D., Nguyen H.T.M. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review // *Teaching and Teacher Education*. 2020. No. 92. P. 1-13. DOI:10.1016/j.tate.2020.103072
 17. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature // *Review of Educational Research*. 2014. No. 84. Vol. 2. P. 163-202. DOI:10.3102/0034654313499618
 18. КонсультантПлюс. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста (с изменениями, внесенными распоряжением Правительства Российской Федерации от 20.08.2021)». 2019. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342668/ (дата обращения: 21.04.2025).
 19. Обухова М.Ю., Цимбалова Е.Ю. Наставничество как механизм развития педагогической одаренности учащихся классов психолого-педагогической направленности // *Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития*. 2023. № 1 (10). С. 23-27.
 20. Гаврутенко Т.В. Система наставничества в деятельности психолого-педагогических классов. Развитие личности в образовательном пространстве. Материалы XXI-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского и Году педагога и наставника. Бийск, 2023. С. 26-29.
 21. Симанская В.В., Шкредова А.С. Реверсивное наставничество как средство развития организаторских и коммуникативных склонностей у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности // *Управление развитием образования*. 2023. № 1. С. 74-77.
 22. Maynard T. Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training // *Mentoring and Tutoring*. 2000. № 8, Т. 1. С. 17-30.
 23. Mullen C.A., Klimaitis C.C. Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, newcomers to the professions* // *The Journal of Workplace Learning*. 2019. No. 18. Vol. 6. P. 344-354. DOI:10.1111/nyas.14176
 24. Brondyk S., Searby L., Kochan F. Best practices in mentoring: Complexities and possibilities // *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2013. No. 2. Vol. 3. P. 189-203. DOI: 10.1108/IJMC-07-2013-0040
 25. Ambrosetti A., Knight B. A., Dekkers J. Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2014. No. 22. Vol. 3. P. 224-239. DOI: 10.1080/13611267.2014.926662
 26. Ambrosetti A., Dekkers J., Knight B.A. Mentoring triad: An alternative mentoring model for preservice teacher education? // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2017. No. 25. Vol. 1. P. 42-60. DOI: 10.1080/13611267.2017.1308093
 27. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения». Информационно-методические материалы. Казань: ИРО РТ, 2023. 198 с.
 28. Wilbanks J. Mentoring and Entrepreneurship: Examining the Potential for Entrepreneurship Education and for Aspiring New Entrepreneurs // *Journal of Small Business Strategy*. 2013. No. 23 (1). P. 93-101.
 29. Ambrosetti A., Dekkers J. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service TE mentoring relationships // *Australian Journal of Teacher Education*. 2010. No. 35. Vol. 6. P. 42-55, DOI: 10.14221/ajte.2010v35n6.3
 30. Merket M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. No. 30. Vol. 5. P. 524-550. DOI: 10.1080/13611267.2022.2127261
 31. von Bertalanffy L. General System theory: Foundations, Development, Applications. N.Y.: George Braziller, Inc., 1968. 289 p.
 32. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
 33. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
 34. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
 35. Карпов А. В., Шадриков, В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 446 с.
 36. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Этика наставника // *Ценности и смыслы*. 2023. №6 (88). С. 7-19.
 37. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра // *Педагогика*. 2023. № 8 (87). С. 5-17.

38. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.) // *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press. 1999. С. 19–38. DOI: org/10.1017/CBO9780511812774.003
39. Перевозкина Ю.М., Тишкова А.С., Гречухина А.А. Восприятие студентами структуры наставничества в высшей школе // *Перспективы науки и образования*. 2025. № 5 (77). С. 492-509. DOI: 10.32744/pse.2025.5.31
40. Горноста́й П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности: монография. К.: Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
41. Горноста́й П.П. Ролевой конфликт и проблема выбора. Психологія на перетині тисячоліть. К.: Гнозис, 1998. Т.1. С. 319-326.
42. Перевозкина Ю.М. Паньшина Л.В., Андроникова О.О., Дмитриева Н.В. Способ оценки психосоциального профиля личности. Патент на изобретение RU 2625284 С1. 12.07.2017. Заявка № 2016105668 от 18.02.2016.
43. Белбин Р.М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач. Москва: Hippo, 2003. 232 с.

REFERENCES

1. Reid J. A. A Practice Turn for Teacher Education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2011, no. 39, vol. 4, pp. 293-310. DOI:10.1080/1359866X.2011.614688
2. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *International Conference on Education, Forty-seventh session, International Conference Centre, Geneva, 8-11 September 2004. "Quality Education for All Youth: Challenges, Trends and Priorities"*. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141034_rus (accessed 21 December, 2025)
3. UNESCO. Lifelong learning. Ensure Inclusive, Equitable Quality Education and Lifelong Learning Opportunities for All. URL: <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning> (accessed 13 February, 2026).
4. National Projects of Russia. "Youth and Children." [Electronic resource]. URL: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (accessed 15 February, 2026).
5. Ministry of Education of the Russian Federation. Sergei Kravtsov: A Specialized Entrance Exam will be Introduced for Applicants to Pedagogical Universities. [Electronic resource]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytanie> (accessed 15 February, 2026)
6. Ministry of Education of the Russian Federation. Sergei Kravtsov: "One of the Key Issues in Career Guidance is the Development of the Mentoring Institution." [Electronic resource]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10382/sergey-kravcov-odin-iz-klyuchevyh-voprosov-proforientacionnoy-raboty-razvitie-instituta-nastavnichestva> (accessed 15 February 2026)
7. Gaidamashko I.V., Makarevskaya Yu.E., Kozhevnikov L.L., Porshneva A.A. Psychological and Legal Competence of Teachers: Development of the Concept and Substantiation of the Model. *Kazan Pedagogical Journal*, 2024, no. 1(30), pp. 62-84.
8. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing Pre-Service Teachers' Professional Knowledge of Teaching: The Influence of Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 66, pp. 47-59. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.024
9. Hobson A. Maxwell J.B. Mentoring Substructures and Superstructures: An Extension and Reconceptualization of the Architecture for Teacher Mentoring. *Journal of Education and Teaching*, 2020, no. 46, vol. 2, pp. 184-206, DOI: 10.1080/02607476.2020.1724653
10. Hudson P. Desirable Attributes and Practices for Mentees: Mentor Teachers' Expectations. *European Journal of Educational Research*, 2013, no. 2, vol. 3, pp. 107–119, DOI: 10.12973/eujer.2.3.107
11. Hudson P. From generic to specific mentoring: A five-factor model for developing primary teaching practices. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Melbourne. 2004.* [Electronic resource]. URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/hud04076.pdf> (accessed 06 February, 2025)
12. Jaipal K. Re-envisioning mentorship: Pre-Service Teachers and Associate Teachers as Co-Learners. *Teaching Education*, 2009, no. 20, vol. 3, pp. 257-276, DOI: 10.1080/10476210902887503
13. Jewell M.L. What does Mentoring Mean to Experienced Teachers? A Phenomenological Interview Study. *The Teacher Educator*, 2007, no. 42, vol. 4, pp. 289-303.
14. Jones M. Trainee Teachers' Perceptions of School-Based Training in England and Germany with Regard to Their Preparation to Teaching, Mentor Support and Assessment. *Mentoring and Tutoring*, 2000, no. 8, vol. 1, pp. 63-80.
15. Kilcullen N.M. Said Another Way: The Impact of Mentoring on Clinical Learning. *Nursing Forum*, 2007, no. 42, vol. 2, pp. 95-104.
16. Ellis J.N., Alonzo D., Nguyen H.T.M. Elements of a Quality Pre-Service Teacher Mentor: A literature Review. *Teaching and Teacher Education*, 2020, no. 92, pp. 1–13, DOI:10.1016/j.tate.2020.103072
17. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 2014, no. 84, vol. 2, pp. 163–202, DOI:10.3102/0034654313499618

18. ConsultantPlus. Order of the Government of the Russian Federation of December 31, 2019 No. 3273-r "Basic Principles of the National System of Professional Growth of Teaching staff of the Russian Federation, Including the National System of Teacher growth (as amended by the Order of the Government of the Russian Federation, as amended on August 20, 2021)". 2019. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342668/ (accessed 21 April, 2025).
19. Obukhova M.Yu., Tsybalova E.Yu. Mentoring as a Mechanism for Developing Pedagogical Giftedness of Students in Classes with Psychological and Pedagogical Focus. *Large Conference Hall: Additional Education – Development Vectors*, 2023, no. 1 (10), pp. 23-27.
20. Gavrutenko T.V. Mentoring System in the Activities of Psychological and Pedagogical Classes. *Personality Development in the Educational Space. Proceedings of the XXI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 200th Anniversary of the birth of K. D. Ushinsky and the Year of the Teacher and Mentor*. Biysk, 2023, pp. 26-29.
21. Simanskaya V.V., Shkredova A.S. Reverse Mentoring as a Means of Developing Organizational and Communicative Skills in Students of Specialized Classes with a Psychological and Pedagogical Focus. *Management of Education Development*, 2023, no. 1, pp. 74-77.
22. Maynard T. Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? *Experiences of School-Based Teacher Training. Mentoring and Tutoring*, 2000, no. 8, vol. 1, pp. 17-30.
23. Mullen C.A., Klimaitis C.C. Defining Mentoring: A Literature Review of Issues, Types, and Applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, Newcomers to the Professions. The Journal of Workplace Learning*, 2019, no. 18, vol. 6, pp. 344-354. DOI: 10.1111/nyas.14176
24. Brondyk S., Searby L., Kochan F. Best Practices in Mentoring: Complexities and Possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2013, no. 2, vol. 3, pp. 189–203, DOI: 10.1108/IJMCE-07-2013-0040
25. Ambrosetti A., Knight B. A., Dekkers J. Maximizing the Potential of Mentoring: A Framework for Pre-Service Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2014, no. 22, vol. 3, pp. 224–239, DOI: 10.1080/13611267.2014.926662
26. Ambrosetti A., Dekkers J., Knight B.A. Mentoring Triad: An Alternative Mentoring Model for Preservice Teacher Education? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2017, no. 25, vol. 1, pp. 42–60. DOI: 10.1080/13611267.2017.1308093
27. Nugumanova L.N., Yakovenko T.V. Handbook "Mentoring: An Effective Form of Teaching." Information and Methodological Materials. Kazan: Institute of Educational Sciences of the Republic of Tatarstan, 2023, 198 p.
28. Wilbanks J. Mentoring and Entrepreneurship: Examining the Potential for Entrepreneurship Education and for Aspiring New Entrepreneurs. *Journal of Small Business Strategy*, 2013, no. 23(1), pp. 93-101.
29. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-Service TE mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, no. 35, vol. 6, pp. 42–55, DOI: 10.14221/ajte.2010v35n6.3
30. Merket M. An analysis of Mentor and Mentee Roles in a Pre-Service Teacher Education Program: a Norwegian Perspective on the Future Mentor role. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2022, no. 30, vol. 5, pp. 524–550, DOI: 10.1080/13611267.2022.2127261
31. von Bertalanffy L. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller Publ., Inc., 1968, 289 p.
32. Blauberg I. V., Yudin E. G. Formation and Essence of the Systems Approach. Moscow, Nauka Publ., 1973, 271 p.
33. Ananyev B.G. Man as an Object of Cognition. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002, 288 p.
34. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl Publ.; Academy Publ., 2005, 352 p.
35. Karpov A.V., Shadrikov V.D. Systemogenesis of Activity. Play. Learning. Work. Integral Concept of Systemogenesis of Activity. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publishing House, 2017, 446 p.
36. Vasilyeva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Mentor Ethics. *Values and Meanings*, 2023, no. 6 (88), pp. 7-19.
37. Vasilyeva O.Yu., Basyuk V.S., Ivanova S.V. Mentoring: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Pedagogy*, 2023, no. 8 (87), pp. 5-17.
38. Engeström Y. Activity Theory and Individual and Social Transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 1999, pp. 19–38, DOI: [org/10.1017/CBO9780511812774.003](https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003)
39. Perevozskina Yu.M., Tishkova A.S., Grechukhina A.A. Students' Perception of the Mentoring Structure in Higher Education. *Prospects of Science and Education*. 2025, no. 5 (77), pp. 492-509, DOI: 10.32744/pse.2025.5.31
40. Gornostay P.P. Personality and Role: Role Approach in Social Psychology of Personality: monograph. Kyiv, Interpress LTD Publ., 2007, 312 p.
41. Gornostay P.P. Role Conflict and the Problem of Choice. *Psychology in the Period of Tysyacholit*. Kyiv, Gnosis Publ., 1998, vol. 1, pp. 319-326.
42. Perevozskina Yu.M., Panshina L.V., Andronikova O.O., Dmitrieva N.V. Method for Assessing the Psychosocial Profile of a Person. Patent for Invention RU 2625284 C1. July 12, 2017. Application No. 2016105668 dated February 18, 2016.
43. Belbin R.M. Management Teams. Secrets of Success and Causes of Failure. Moscow, Hippo Publ., 2003, 232 p.

Авторы

Перевозкина Юлия Михайловна
(Россия, Новосибирск)

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

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Тишкова Альбина Сергеевна
(Россия, Новосибирск)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии, руководитель Научно-образовательного центра «Психология личности и образования»

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: umarowa.albina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Гречухина Анна Алексеевна
(Россия, Новосибирск)

Старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, научный сотрудник научного центра Российской академии образования на базе НГПУ

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: gaa76@mail.ru

Перевозкин Максим Сергеевич

Студент факультета психологии, эксперт Культурного центра «Этаж»

Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: per_sj@mail.ru

ORCID ID: 0009-0000-3211-9864

Authors

Yulia M. Perevovkina
(Russia, Novosibirsk)

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

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Albina S. Tishkova
(Russia, Novosibirsk)

Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific and Educational Center Psychology of Personality and Education»

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: umarowa.albina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3854-982X

Anna A. Grechukhina
(Russia, Novosibirsk)

Senior Lecturer, Department of Practical and Specialized Psychology, Research Fellow, Scientific Center of the Russian Academy of Education based at Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: gaa76@mail.ru

Maksim S. Perevovkin

Psychology Student, Expert, Cultural Center "Etazh"

Novosibirsk State Pedagogical University

Email: per_sj@mail.ru

ORCID ID: 0009-0000-3211-9864

Вклад авторов

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

Тишкова А. С.: создание рукописи и её редактирование, визуализация

Гречухина А. А.: проведение исследования, формальный анализ

Перевозкин М. С.: верификация данных

© Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Гречухина А. А., Перевозкин М. С., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Yulia M. Perevovkina: Conceptualization, Methodology, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft, Supervision, Project administration, Funding acquisition
Albina S. Tishkova: Writing - Review & Editing, Investigation, Visualization

Anna A. Grechukhina: Investigation, Formal Analysis

Maksim S. Perevovkin: Validation

© Yulia M. Perevovkina, Albina S. Tishkova, Anna A. Grechukhina, Maksim S. Perevovkin, 2026

The authors declared no conflicts of interest