

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 3, 2025



Ольга Олеговна Андронникова
главный редактор, кандидат
психологических наук, доцент,
декан факультета психологии
(Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

А. С. Тишикова – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Т. П. Скрипкина – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
С. Н. Сорокумова – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
О. В. Суворова – доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);
Л. Н. Антилого娃 – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);
Н. Я. Больщунова – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Карапов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Клюева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Переевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
О. А. Кожемякина – кандидат педагогических наук (Новосибирск, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Смальта / Smalta» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Андронникова О. О. Психологические аспекты наставничества в контексте непрерывного образования: целевые ориентиры и перспективы развития 5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Гайдамашко И. В., Перевозкина Ю. М. Роли наставника в зависимости от личностных особенностей наставляемого в образовании..... 7

Гилева К. В., Козина Е. С. Институт наставничества: траектории развития в контексте непрерывного образования..... 40

Клепикова Н. М., Волохова В. И., Фоминых Л. И. К вопросу о структуре психологической готовности обучающихся профильных классов к выбору педагогической деятельности 57

Маврина И. А., Чекалева Н. В. Классификация моделей наставнического взаимодействия в образовательной сфере 69

Перевозкин С. Б., Елистратова Д. Э. Наставничество в системе образования вуза как важная составляющая профессиональной идентичности студента 83

Сорокоумова С. Н., Тишкова А. С. Наставничество студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях 94

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Асанова З. Р. Наставничество как инструмент снижения профессиональной тревожности у молодых педагогов: преемственность в сопровождении на этапе университета и школы 110

Ганпанцюрова О. Б., Пономарева К. О. Потенциал наставничества как превентивного фактора формирования «синдрома студента-медика»..... 122

Левшунова Е. Н., Шустова Е. В. Эффективность студенческого наставничества в адаптации обучающихся первого курса..... 136

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 14,6. Уч.-изд. л. 11,5. Тираж 1000 экз. Заказ № 102. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 14.10.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	---

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 3, 2025



Olga Olegovna Andronnikova
Chief Editor, Candidate of Psychological
Sciences, Associate Professor,
the Dean of the Faculty of Psychology
(Novosibirsk, Russia)

Editorial board

A. S. Tishkova – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
T. P. Skripkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
S. N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
O. V. Suvorova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Perm, Russia);
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khalfina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
O. A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences (Novosibirsk, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution
of higher education Novosibirsk State Pedagogical
University

The journal "Smalta" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, infor-
mation technologies and mass communications
PI № FS77-76348 from July, 19th, 2019

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2025
All rights reserved

The journal is placed in the Scientific electronic
library and is included in the Russian Scientific
Citation Index

CONTENTS

Andronnikova O. O. Psychological aspects of mentoring in the context of continuing education: targets and development prospects 5

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Gaidamashko I. V., Perevozkina, Yu. M. Mentor Roles in Relation to the Personality Traits of the Mentee in Education 7

Gileva K. V., Kozina E. S. The Institute of Mentoring: Development Pathways in the Context of Continuing Education 40

Klepikova N. M., Volochova V. I., Fominykh L. I. About the Structure of Psychological Readiness of Students of Specialized Classes for the Choice of Pedagogical Activity 57

Mavrina I. A., Chekaleva N. V. Classification of Models of Mentoring Interaction in the Educational Sphere 69

Perevozkin S. B., Elistratova D. E. Mentoring in the University Education System as an Important Component of a Student's Professional Identity 83

Sorokoumova S. N., Tishkova A. S. Mentoring Students-Defectologists in the Process of Implementing Professional Practice in Special and Inclusive Educational Institutions 94

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Asanova Z. R. Mentoring as a Tool to Reduce Professional Anxiety among Young Teachers: Continuity of Support at the University and School Stages 110

Ganpantsurova O. B., Ponomareva K. O. The Potential of Mentoring as a Preventive Factor in the Formation of "Medical Student Syndrome" 122

Levshunova E. N., Shustova E. V. The Effectiveness of Student Mentoring in the Adaptation of First-Year Students 136

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, t. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, t. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 14,6. Publisher's sheets: 11,5. Circulation 1000 issues Order № 102. Format 70×108/16 Release date 14.10.2025
---	---

Психологические аспекты наставничества в контексте непрерывного образования: целевые ориентиры и перспективы развития

Современная парадигма образования, провозглашающая принцип «обучения через всю жизнь», кардинальным образом меняет подходы к передаче знания и опыта. На смену линейной модели «преподаватель – ученик» приходит сложная, многомерная система взаимодействий, ядром которой становится наставничество. Однако его эффективность определяется не столько организационными решениями, сколько глубинным пониманием психологических механизмов, лежащих в его основе. Именно психологический аспект позволяет трансформировать наставничество из формальной процедуры в подлинный катализатор личностного и профессионального роста на всех этапах образовательной траектории.

Каким должно быть наставничество, чтобы отвечать вызовам эпохи? Именно этот вопрос становится основой для понимания специфики и технологий наставничества. Сегодня в рамках наставничества требуется глубокое, осмыщенное взаимодействие, затрагивающее мотивационную, эмоциональную и личностную сферы.

Данный тематический выпуск посвящен комплексному осмыслению наставничества как феномена, находящегося на стыке психологии, педагогики и менеджмента. Представленные в нем статьи объединены общей целью: выявить и проанализировать ключевые психологические детерминанты, целевые ориентиры и перспективные модели наставничества, обеспечивающие его успешную интеграцию в континуум непрерывного образования.

Выпуск открывается работами, раскрывающими теоретико-методологические основания психологии наставничества. Анализируется синтез подходов из различных наук о человеке, что позволяет создать целостную картину феномена. Далее исследуется, как личностные особенности наставляемого определяют динамику отношений и вариативность ролей наставника. Рассматриваются исторические и современные траектории развития института наставничества, встраиваемого в систему непрерывного образования «от школы до вуза и далее».

Особое внимание уделяется проблеме профессионального самоопределения и формирования идентичности. Поднимается вопрос о психологической готовности старшеклассников к выбору педагогической стези, где фигура наставника становится решающим примером. Исследуется роль наставничества в вузе как краеугольного камня в становлении профессиональной идентичности будущего специалиста, будь то педагог, медик или дефектолог. На конкретном примере подготовки студентов-дефектологов показано, как практическое наставничество в реальных условиях инклюзивных учреждений замыкает связь между теорией и практикой, формируя уверенность и профессиональные компетенции.

Актуальные экспериментальные исследования, представленные в выпуске, убедительно доказывают практическую значимость психологически выверенного наставничества.

В совокупности материалы выпуска создают панорамную картину, где наставничество предстает не как дополнительная опция, а как неотъемлемый психологический ресурс образовательной системы. Оно выступает ключевым механизмом поддержки на критических точках образовательного пути: при выборе профессии, переходе из школы в вуз, адаптации к новой образовательной и профессиональной среде, преодолении профессиональных кризисов.



Надеемся, что представленные материалы будут способствовать дальнейшему научному дискурсу в контексте наставничества и станут ценным руководством к действию для практиков – педагогов, психологов и руководителей образовательных учреждений всех уровней.

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

За время работы над тематикой государственного задания кафедра практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета получила статус инновационной площадки РАО «Преемственность в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования».

Исследования также отражены в базе данных «Система преемственности наставничества на разных уровнях образования: нормативно-правовая база, научное и методическое сопровождение» (Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Ганпанцурова О. Б., Гречухина А. А., Елистратова Д. Э.), свидетельство о регистрации базы данных RU 2025622795, 26.06.2025. Заявка № 2025622285 от 11.06.2025.

O. O. Андронникова,
главный редактор, кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет

O. O. Andronnikova,
Chief Editor, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2025, № 3

SMALTA 2025, no. 3

Обзорная статья

УДК 159.923+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.01

Роли наставника в зависимости от личностных особенностей наставляемого в образовании

Гайдамашко Игорь Вячеславович¹, Перевозкина Юлия Михайловна²

¹Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Россия

²Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В современной России феномен наставничества стал более востребован, в том числе и в педагогическом образовании. Отмечается, что наставничество – это сложный и целостный процесс, а отношения между наставником и подопечным многогранны и зависят от личностных особенностей обоих. В этой связи роль наставника имеет большое значение для формирования профессиональных компетенций подопечного на практике, в которой многочисленные роли, исполняемые наставником, способствуют развитию целостного понимания знаний подопечным. Для изучения взаимосвязи наставников и подопечных в статье рассматриваются понятие наставничества и контекстуальные факторы, влияющие на него в процессе подготовки начинающих педагогов и студентов педвузов. Анализируется научная литература о наставниках и подопечных, а также роли, которую они выполняют в наставнических отношениях. Представлена систематизация ролей наставников, основанная на эмпирических исследованиях ученых. Отмечается, что роли наставников важно изучать с позиции системно-деятельностного подхода, в результате чего акцент ставится на том, какие функции выполняют наставники в отношении подопечного. В статье подчеркивается тот факт, что в изучении ролей наставника необходимо его и подопечных рассматривать как взаимосвязанных партнеров. В исследовании описывается, как участники наставнических отношений могут активно участвовать и взаимодействовать. Представлен теоретический конструкт «Ролевые модели наставника», основанный на системно-деятельностном подходе и систематизации выделяемых авторами ролей наставника. В заключение дается определение наставничества, которое охватывает основные компоненты наставничества в образовательном контексте.

Ключевые слова: наставничество; подопечные; роли наставников; педагогическое образование; студенты.

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

Review Article

Mentor Roles in Relation to the Personality Traits of the Mentee in Education

Igor V. Gaidamashko¹, Yulia M. Perevozkina²

¹*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. In modern Russia, mentoring has gained more attention, including in the field of teacher education. Mentoring is a complex process that involves a multifaceted relationship between a mentor and a mentee. The role of a mentor is crucial for the development of the mentee's professional skills in practice. The numerous roles played by a mentor contribute to a holistic understanding of the mentee's knowledge and skills. To study the relationship between mentors and mentees, this article examines the concept of mentoring and the contextual factors that influence it in the training of beginning teachers and students at pedagogical universities. It also reviews the scientific literature on mentors, mentees, and their roles in mentoring relationships. A systematization of mentor roles is presented based on empirical research conducted by scientists. It is noted that it is important to study the roles of mentors from a systemic activity perspective, as a result of which emphasis is placed on the functions that mentors perform with respect to their wards. The article emphasizes the fact that when studying the role of a mentor, it is necessary to view him and his ward as interconnected partners. The article also describes how participants in a mentoring relationship can actively engage and interact. A theoretical construct called "Mentor Role Models" is introduced, based on a systems-activity approach and a systematic categorization of mentor roles developed by the authors. Finally, the article provides a definition of mentoring that encompasses the main components of this process in an educational setting.

Keywords: mentoring; mentees; mentor roles; teacher education; students.

For Citation: Gaidamashko I. V., Perevozkina Yu. M. Mentor Roles in Relation to the Personality Traits of the Mentee in Education. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 7–39. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.01>

Financing. The research was carried out within the framework of the project "Conditions for the development of mentoring practices in psychological and pedagogical education", which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.



Введение и постановка проблемы

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. Таким образом, в последние десятилетия педагогическое образование претерпело изменения, и теперь больше внимания уделяется обучению в школах [80]. 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. Как отмечают И. В. Гайдамашко с соавторами, в XXI в. в системе российского образования приоритетом становится не только передача знаний, но и изменение специфики взаимодействия субъектов образовательных отношений, ставится акцент на «качественном формировании будущего молодого поколения страны» [7, с. 63]. Данное подразумевает развитие системы наставничества в образовании, так как преподавание является довольно сложной профессией и университет не может охватить весь набор навыков и знаний, необходимых учителю [76]. В результате наставничество получило более заметную роль в педагогическом образовании [58; 60; 61; 62; 64; 65; 68], и роль наставника в подготовке подопечных к профессии учителя становится более востребованной [46; 47]. Учитывая это, необходимо подчеркнуть важность компетентности наставников в содействии развитию обучающихся на практике, когда подопечным необходимо занимать активную позицию в собственном процессе обучения.

Поэтому в нашей стране была разработана Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г., а также подготовлены программы по эффективной подготовке наставников, а Правительство Российской Федерации, Министерство просвещения и Российская академия образования рекомендовала поддержать профессиональное развитие наставников [24]. Аналогичным образом как национальные, так и международные исследования предлагают развивать обучение наставничеству для наставников [45]. Однако наставничество – это совсем не новая тема. Зарубежными организациями, такими как ОЭСР, в 1990 г. осуществлялись попытки активизации программ эффективной и систематической подготовки наставников [39]. В России также практика наставничества имеет длительную историю, которая берет свое начало с такого явления, как «старчество», получившее наибольшее развитие на духовном и религиозном уровне при Сергии Радонежском в XIV в. В XVII в. Я. А. Коменский [12] определил важную роль учителя-наставника в воспитании личности обучающегося. В начале XX в. К. Д. Ушинский [30] полагал, что на профессиональное становление влияет опыт, мастерство и знания, которые передает наставник своему подопечному в условиях единой образовательной системы. Тезис К. Д. Ушинского стал базисом для дальнейшего становления наставничества и в дореволюционной России, и в Советском Союзе, в котором наставничество в виде шефства над подопечным было отличительным признаком исторического периода. Основы наставничества как всенародного движения в СССР были закреплены в 1970–1980-е гг. (постановление Президиума ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от февраля 1975 года «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников») [23]. Несмотря на то, что наставничество было распространенной практикой в человеческих взаимоотношениях со времен самых ранних цивилизаций [5] и воспринималось как важное условие не только профессионального, но и личностного развития молодого специалиста, в России в системе



образования оно обрело новый статус начиная с 2019 г., когда Президентом Российской Федерации был объявлен Год педагога и наставника с целью научно-обоснованных предложений по решению проблемы нехватки кадров, удержания в профессии и поддержки молодых педагогов на этапе их профессионального становления [29]. В этом же году Министерством просвещения Российской Федерации было издано 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» [14; 15]. В 2023 г. правительством Российской Федерации была представлена Концепция развития наставничества в Российской Федерации, которая была одобрена постановлением Президиума Российской академии образования от 29.06.2023 [16]. В рамках этой концепции квалифицированное наставничество определяется как «неформальное образовательно-профессиональное взаимодействие опытного и формирующегося работника, в ходе которого специалист, выполняющий функцию наставника, обеспечивает организационную и психолого-педагогическую поддержку личностно-профессиональной социализации начинающего сотрудника» [15, с. 8], наставник – это человек способный создать взаимные субъект-субъектные отношения, а также предоставляющего обратную связь, способствующую всестороннему развитию подопечного. Таким образом, в данной концепции объясняется роль наставника, определяются различные отношения между наставником и подопечным.

В 2024 г. Государственная дума приняла законодательные изменения по вопросу регулирования труда работников, выполняющих функции наставников (статья 351.8. ТК РФ «Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда») [13]. Данная норма призвана реализовать поручение Президента о необходимости закрепления в законодательстве понятия «наставник», а также стать фундаментом для исполнения национального проекта «Кадры». Трудовой кодекс Российской Федерации дополняется новой статьей 351.8, которая закрепляет гарантии работников, выполняющих функции наставника, и определяет порядок их материального стимулирования. Наконец, в 2025 г. выходит Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г. [24], в которой подробно расписан план мероприятий, способствующих развитию института наставничества с несовершеннолетними правонарушителями, безнадзорными детьми, в отношении детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в сфере общественной деятельности и молодежной политики, семейной сфере, в контексте повышение уровня вовлеченности лиц, принимавших участие в специальной военной операции, иных вооруженных конфликтах и боевых действиях, в качестве наставников и наставляемых. Таким образом, наставнику придается особый статус, который поддерживается нормативно-правовым актом.

В рамках подготовки студентов к педагогической деятельности подопечные получают наставничество во время прохождения практического обучения в школах. Данное с 2019 г. в России осуществляется в виде открытия в педагогических университетах психолого-педагогических классов в соответствии с поручением Министра просвещения Российской Федерации по созданию к 2024 г. в нашей стране 5000 классов психолого-педагогической направленности с целью возможного выбора педагогического будущего. Сеть психолого-педагогических классов формиру-



ется 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» [25]. 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 отражают 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 наставников активизирует это погружение в контексте наставнических отношений. Традиционно наставничество предполагало односторонние отношения обучения, в которых подопечному отводилась роль ученика, а наставнику – роль учителя [75; 78]. Другими словами, эти традиционные роли не учитывали взаимные отношения, даже если исследования наставничества указывают на важность взаимных отношений между наставником и подопечным [42]. Однако наставничество – это сложный и целостный контекст обучения, а отношения между наставником и подопечным многогранны и зависят от личности [32; 33]. В свою очередь, роль наставника имеет значение для развития знаний подопечного на практике, когда многочисленные роли, принимаемые наставником, способствуют развитию целостного понимания знаний [76]. Тем не менее авторы утверждают, что основная роль наставников заключается в том, что они активно и поучительно предоставляют обратную связь. Тот факт, что наставники берут на себя роль, заключающуюся в том, чтобы задавать темы и использовать навыки директивного управления, такие как советы и суждения, был выявлен в нескольких исследованиях [58]. Исследования отношений в наставничестве были сосредоточены на роли наставника [31; 34; 35]. В этих исследованиях эта роль описывается с разных точек зрения и через различные ее обозначения. Однако обзор литературы, посвященный ролям наставника, осуществленный А. Амброзетти и Дж. Деккерсом [31], позволил им сделать вывод, что подобные исследования не дают ясности в отношении роли подопечного и что ни одно исследование не изучало взаимозависимость между ролями наставника и подопечного. Тем не менее в более поздних исследованиях больше внимания уделяется взаимосвязи между этими ролями. Так, А. Хобсон и Б. Максвелл [58] обнаружили, что ясность и ожидания относительно ролей важны для эффективности наставничества. Аналогично Х. Канг [66] подчеркивает важность поддержки со стороны наставника в развитии навыков преподавания в классе у подопечных. То же самое касается и учащихся, для них, как отмечает А. А. Реан с соавторами [26], ролевая модель взрослого – это возможность вовлечения подростка в мир взрослых. В свою очередь, политика государства, направленная на усиление сотрудничества между университетом и школой, показала растущий интерес к институту наставничества, цель которого заключается в укреплении компетентности наставников посредством обучения. Это требует дальнейшего изучения ролей наставников и наставляемых, а также их взаимодействия. Однако предварительный обзор научных работ и официальных документов демонстрирует, что в них нет четких описаний ролей наставника и подопечного и их взаимосвязи. Это, в свою

очередь, приводит к различным подходам к интерпретации того, как эти роли реконтекстуализируются в диалоге наставничества. Достаточно сложно предсказать, как предложенные роли будут реализовываться на практике в наставнической деятельности [49]. Таким образом, исследовательский вопрос, поднятый в этой статье, заключается в следующем: Какие роли наставника и наставляемого определяются в научном сообществе? Что характеризует роль наставника во взаимодействии с наставляемым? Как различные роли наставника влияют на роль подопечного?

Теоретический обзор ролей наставника в отечественной и зарубежной литературе

Изначально роли наставников в научных исследованиях классифицировались в широких категориях, исходя из потребности в обобщении под различные профессиональные направления. Так, Л. Иванс и И. Эбботт [52] наделяли наставника обучающей, надзорной и консультирующей ролями. Институт наставничества и представления о роли наставника претерпевали изменения от формальности к партнерству и соучастию наставника и наставляемого. Это касается таких ролей как наставник и супервизор, которые иногда понимаются как взаимозаменяемые, но Л. Брэй и П. Неттлтон [41] указывают, что эти роли имеют определенные различия. Так, супервизия включает в себя роли учителя, начальника, эксперта, консультанта, в то время как наставничество предполагает оказание помощи, дружбу, руководство, консультирование. Наставничество, как считают Дж. Уолкингтон [92], подразумевает поддержку и предоставление обратной связи подопечному без суждений. Согласно автору, оценка связана с авторитарной позицией, а не с наставничеством, т. е. оценка предполагает суждение об успеваемости подопечных (студентов, учащихся), в то время как наставники этого не делают. Р. Хадсон и Дж. Миллуотер [59] описывают супервизию как ключевую цель оценки успеваемости, в то время как наставничество направлено на укрепление доверия в отношениях. В этом отношении К. Сэнфорд и Т. Хоппер [82] утверждают, что термин «супервизия» имеет негативную коннотацию: за кем-то нужно присматривать или что-то нужно исправить, а также отмечают, что внутри супервизии существует иерархическая система: супервизор имеет власть над своим подопечным. Несмотря на подчеркнутые различия между наставничеством и супервизией, наставники в процессе подготовки учителей выполняют как наставнические, так и оценочные функции. Наставники способствуют развитию подопечного посредством установления взаимопонимания [59]. Они также используют такие межличностные функции, как поддержка, консультирование, сопереживание и ролевое моделирование [55; 71]. Однако в качестве требования к профессиональному труду наставников, установленного университетом, наставники оценивают функциональные компетенции подопечного [92].

Несмотря на признание наставничества важным и необходимым процессом для становления молодых специалистов или обучающихся, существуют сложности, связанные с определением ролей наставников и подопечных [55]. Часто эти роли описываются в неконкретных терминах. Например, для описания роли наставника обычно используются такие термины, как руководитель, консультант, попечитель, инструктор, участник, сторонник и поддерживающий [41]. Проведя масштабное теоретическое и эмпирическое исследование, А. Badia и А. Clarke [36] выделили роли наставников, такие как супервизор, оценщик, преподаватель, сторонник обучения студентов-учителей, воспитатель, опекун. В зависимости от роли и отношений наставника и наставляемого, выделяется формальная и неформальная роли наставни-



ков. Парадоксально, что неформальное наставничество, как правило, более эффективно и удовлетворительно, чем формальное наставничество [49].

Однако учеными редкодается подробное определение этим терминам. А. Амброзетти и Дж. Деккерс [31] предполагают, что контекст ситуации наставничества и, следовательно, характер отношений наставничества могут влиять на роли, которые принимаются и разыгрываются в этих отношениях. В этом контексте А. Бадиа и А. Кларк [36] выделили три группы наставников-практиков, которые представляют три различных способа выполнения роли наставника: 1) партнер по сотрудничеству, сосредоточенный на профессиональном развитии наставляемого; 2) партнер по сотрудничеству, сосредоточенный на проектировании, преподавании и оценке приобретения навыков; 3) партнер-коуч, сосредоточенный на преподавании и индивидуальном обучении. Обобщая все три типа, можно отметить, что в данной модели наставник хотя и выступает партнером, но в то же время является экспертом, преподавателем и проектировщиком пути развития подопечного. Такая многоплановость, например, может быть отражена в классификации Т. Квана и Ф. Лорез-Риала [69], которые выделили три модели восприятия ролей наставников: «прагматичный», выступающий источником обратной связи, наблюдателем, инструктором и образцом для подражания; «межличностный», т. е. советник, равноправный партнер и критически настроенный друг, и «управленческий», являющийся своего рода оценщиком, контролером качества и менеджером.

Следовательно, уход от понимания контролирующей и управляющей функции наставника происходил постепенно. Например, в современных реалиях наставник рассматривается как творческий и сотрудничающий партнер, тот, кто поощряет наставляемого быть активным и рассматривает другого больше с точки зрения взаимного партнерства в обучении. Следует отметить, что в современных научных исследованиях идентичность наставника представлена определенным набором различных взаимосвязанных позиций наставнической деятельности, включающей способ мышления и действия наставника в процессе выполнения своей роли в рамках функциональных обязанностей. «Я» наставника относится к компонентам идентичности наставника, таким как субъективные, личные и индивидуальные знания, убеждения, восприятие, навыки и установки относительно наставничества, принятые конкретным наставником. Эти компоненты в значительной степени формируют способы и действия, которых наставник пытается достичь с точки зрения своих профессиональных функций. Как полагают авторы, понятие идентичности учителя-наставника объединяет как индивидуальные, так и социальные аспекты процессов наставничества, следовательно, личностные качества наставника формируются под влиянием выделенных аспектов [36].

Таким образом, роль наставника представляется в соответствии с различными модальностями, относящимися к отношениям между наставником и подопечным. Роль наставника, определяемая в зависимости от конкретных видов деятельности, характеризуется как «предоставление обратной связи для содействия обучению» и «создание систематического и предсказуемого контекста наставничества» [89, с. 16]. В этих отношениях и наставник, и подопечный понимаются как участники планирования и оценки как результатов, так и контекста наставничества. Роль подопечного транслируется через деятельность, которая способствует развитию у наставляемого способности к рефлексии: «возможность осмыслить собственные профессиональные навыки» и «приобретение профессиональных знаний посредством

теоретического анализа и практической деятельности» [89, с. 15]. Следовательно, и наставники, и подопечные описываются как активные участники процесса наставничества. Г. Люис [20] приводит семь наиболее часто встречаемых в научной литературе моделей наставничества в зависимости от контекста взаимодействия между наставником и подопечным. Традиционное наставничество (иерархия в отношениях) – успешные и опытный профессионал, который способствует профессиональному развитию подопечного и определяет перспективы развития, передает ему собственный опыт, знания, традиции организации, оценивает результативность деятельности наставляемого и т. д. Партнерское наставничество (равный – равному) – наставник, равный по статусу наставляемому, но обладающий большим профессиональным опытом и знаниями, сбор информации о трудностях и потенциале подопечного, оценка возможных перспектив, мотивирование подопечного на развитие профессиональных компетенций. Групповое наставничество (связь нескольких подопечных с более опытными коллегами) подразумевает помочь в устраниении трудностей, ориентирует в организационной политике, предоставляет рекомендации по развитию профессионального пути. Флэш-наставничество (наставничество реализуется через одноразовые встречи) предполагает передачу опыта и знаний, но в ограниченные по времени интервалы. Цель скоростного наставничества (организация встреч для наставляемых) заключается в знакомстве между молодыми и более опытными сотрудниками для определения схожих по целям и интересам работников. Реверсивное наставничество (сотрудник более младшего возраста является наставником для работника более старшего возраста) способствует толерантному восприятию инноваций, выходу из зоны комфорта, сглаживает разницу между возрастными, социальными и коммуникативными особенностями. Виртуальное наставничество (рекомендации предоставляются в онлайн-формате) связано с самостоятельным обращением подопечного к одному или нескольким наставникам, которые могут территориально находиться за пределами организации.

Влияние рефлексивной модели П. Хандала и Г. Лауваса [70] позволило реализовать наставничество как деятельность, включающую в себя размышление и выполнение действия. Это предполагает наличие симметричных отношений между наставником и подопечным, в которых роль наставника заключается в том, чтобы задавать вопросы и побуждать наставляемого к размышлению. В этой модели наставник играет пассивную и реактивную роли [84], и важным навыком наставника является способность научиться контролировать собственные размышления [88]. Это формирует представление наставляемых как активных (задающих вопросы) и размышляющих о собственном развитии, при этом отношения между наставником и подопечным формируются под влиянием точки зрения последнего. Исследователи также указывают на важность наставничества, которое способствует размышлению подопечного [87]. Однако в некоторых научных трудах показано, что эта тенденция часто приводит к тому, что наставники неохотно делятся собственным мнением или проявляют активность [72; 73]. Вместе с тем другие исследования демонстрируют, что наставники могут быть слишком директивны (много говорят и прямолинейны в своих обратных связях) [85; 86]. В то же время некоторые ученые призывают к такому подходу в наставничестве, при котором также подчеркиваются взгляды, советы и мнения наставников [73]. Они выступают за роль наставника, которая поощряет размышления, но в то же время признает ценность прямой обратной связи [72].



Г. ван Гинкель с соавторами [90] утверждает, что наставникам начинающих учителей необходимо двухфокусное внимание. Во-первых, оно необходимо для того, чтобы уделять внимание актуальным вопросам, возникающим здесь и сейчас. Во-вторых, необходимо также акцентировать внимание на долгосрочных целях обучения и развития начинающих учителей. Автор считает, что наставничество можно понимать, во-первых, как надзор за наставляемым, позволяющий подопечному соответствовать требованиям испытательного срока. Во-вторых, как поддержку, помогающую подопечному адаптироваться к профессиональной роли, нарабатывать опыт и развивать профессиональные компетенции. В-третьих, как совместное общение для содействия профессиональному благополучию и обучению наставляемого в качестве члена профессионального сообщества [67]. Согласно В. Шору с соавторами [83], наставники и подопечные в равной степени ожидают, что другой возьмет на себя определенную роль. Иначе говоря, они имеют ожидания относительно взаимообмена эмоциями, информацией, происходящего в процессе наставничества [81]. Более того, А. Амбросетти и Дж. Деккерс [31] подчеркнули, что роли зависят от конкретных задач наставнической деятельности, которые могут быть реляционными [50], развивающими и контекстуальными. Например, наставничество после урока обычно предполагает оценочную роль наставника, а подопечные склонны брать на себя роль самоценивания [63]. Активная роль наставника может привести к более реактивной роли подопечного, характеризующейся получением и довольно пассивным следованием вкладу, предоставленному наставником [77].

Наставник и подопечный, таким образом, реагируют в соответствии с выполняемыми взаимосвязанными ролями. Однако одна роль не определяет другую, и наставники могут менять роли во время процесса наставничества [54; 72]. Роль наставника или подопечного можно, таким образом, понимать как взаимодействие двух субъектов в соответствующих ролевых позициях [31]. Кроме того, исследования Р. Хадсона [59] показали, что наставники предпочитают определенные характеристики и действия относительно их наставляемых, такие как приверженность обучению, открытость к обратной связи и принятие ответственности за собственное обучение. Более того, по мнению Р. Хадсона, наставничество и преподавание – это приобретаемые навыки, а времена реформ, например, требуют инновационных подходов к совместной работе наставников по подготовке кадров. А. Амбросетти и Дж. Деккерс [31] систематизировали эмпирические исследования, в которых осуществлялся в основном качественный опрос наставников и наставляемых относительно образа наставника. В результате авторы выделили 11 ролей: Поддерживающий, Ролевая модель, Фасilitатор, Эксперт, Партнер, Друг, Тренер/Учитель, Протектор, Коллега, Оценщик, Коммуникатор. Каждая роль была содержательно представлена в виде определенных действий относительно наставляемых. Авторы специально акцентируют важность аспекта взаимодействия в определении ролевого многообразия наставников. В этом контексте П. Хенниссен с соавторами [57] проанализировали научные исследования по ключевым аспектам поведения наставников-учителей с потенциальными учителями и разработали модель (названную «Роли наставников в диалогах», MERID-модель), связывающую аспекты и степень, в которой наставник является директивным в разговоре. В данной модели представлены четыре различные роли наставника: инициатор, император, вдохновитель и советник. Наиболее распространенной является роль императора, активная и поучительная роль наставника, сосредоточенная на знаниях, которые получает подопечный.



печный. Кроме того, эти четыре роли могут действовать от недирективных до директивных и от реактивных до активных. Более того, Ф. Красборн с соавторами [48] утверждает, что эффективные наставники могут варьировать свои подходы и, следовательно, свои роли, они гибки в функционировании в качестве инициатора, императора, вдохновителя и советника. Авторы предположили, что наставляемые также могут варьировать свои роли. Р. Гарза с соавторами [53] при определении ролевого разнообразия в наставнических отношениях описывает три различные парадигмы: традиционную, переходную и преобразующую. Каждая отражает определенный тип взаимодействия наставника и подопечного, влияющий на то, как и в какой степени отношения характеризуются как коллегиальное и взаимное партнерство. Традиционная парадигма характеризуется идеями наставников, передающих наставляемым, а также обеспечивающих контроль за выполнением заданий подопечным. Наставники стремятся направлять наставляемого, помогая ему выявлять слабые стороны, и выдвигают предложения по дальнейшим действиям. Эта парадигма является иерархической и авторитарной. Переходная парадигма характеризуется партнерством и совместным обучением, и наставники инструктируют и помогают подопечным погружаться в профессиональную роль и осваивать компетенции. В данной парадигме важным является использование различных стратегий и рефлексии, цель которой заключается в анализе наставляемым собственных профессиональных действий, как успешных, так и проблемных. Эта парадигма представляет собой подход, направленный на совместное достижение эффективных результатов в наставничестве, в отличие от традиционного. Вместе с тем преобразующая парадигма более современна и характеризуется большей взаимностью в отношениях между наставником и наставляемым. В этом контексте наставники и подопечные находят совместно новые решения и внедряют инновации также вместе, потенциально способствуя изменениям в образовательной организации. Наставничество в данном случае характеризуется совместным исследованием реальных практических вопросов и анализом практических артефактов.

М. Меркет [77], базируясь на концепции фрейминга Б. Бернштайна, основное внимание уделяет тому, как наставник контролирует коммуникацию в процессе наставничества, используя различные роли. Автор через концепцию фрейминга описывает роли наставника и подопечного с точки зрения контроля над коммуникацией в наставничестве. По мнению Б. Бернштайна [38], фрейминг показывает, кто что контролирует, и он составляет внутреннюю логику педагогической практики. Отличительной чертой педагогической практики, по мнению Б. Бернштейна [38], является наличие следующих параметров: отбор, последовательность, темп, критерии и социальная база, все из которых делают передачу от наставляемого к подопечному более успешной. Б. Бернштейн утверждает, что при сильном фрейминге контроль над коммуникацией осуществляется отправитель, а при слабом фрейминге, по-видимому, контроль осуществляется получатель. Основываясь на данных постуатах, М. Меркет [77] считает, что сильный фрейминг указывает на то, что наставник контролирует форму коммуникации, тогда как слабый фрейминг демонстрирует, что ее, по-видимому, контролирует подопечный. Б. Бернштайн [37; 38] отмечает, что наставляемый, по-видимому, контролирует ситуацию, тем самым утверждая, что контроль всегда присутствует в педагогических отношениях и что фрейминг рассматривается с точки зрения передающего. Согласно М. Меркет [77], наставник создает пространство для взаимодействия и участия подопечного в коммуникации.



Автор предлагает исследовать отношения наставника и подопечного с помощью аналитической классификации понятий Б. Бернштейна. Критерии наставника классифицируются по степени директивности наставника и по тому, насколько прямо наставник передает свою обратную связь с помощью различных навыков (табл. 1).

Таблица 1
Аналитическая структура ролевого взаимодействия наставника
и наставляемого посредством фрейминга по М. Меркету [77]

Классификации	Сильный фрейминг	Слабый фрейминг
Критерии наставника	Наставник использует такие навыки, как предоставление советов, информации и мнений	Наставник использует такие навыки, как слушание, задавание вопросов и подведение итогов
Шаги наставника	Наставник использует большую часть времени для выступления	Наставник использует меньше времени для выступления
Выбор наставника	Наставник активно вводит темы	Наставник реагирует на темы, поднимаемые подопечным
Последовательность наставника	Наставник активно выстраивает порядок	Наставник реагирует на порядок, заданный подопечным

Сильный фрейминг связан с использованием наставником таких директивных навыков, как предоставление советов, мнений и информации, а слабый фрейминг относится к тому, когда наставник использует такие недирективные навыки, как эмпатическое слушание, задавание вопросов и подведение итогов (резюмирование). Темп наставника классифицируется по тому, сколько времени наставник вербализирует свои идеи, советы и пр. При сильном фрейминге наставник использует большую часть времени на собственную вербализацию, а при слабом фрейминге – наставник использует меньше времени на свои высказывания. Выбор наставника классифицируется по тому, насколько активно наставник представляет обсуждаемые темы. В контексте сильного фрейминга наставник активен и сам предлагает темы, а слабый фрейминг связан с тем, что наставник реагирует на представленную подопечным тему. Последовательность, заданная наставником, классифицируется по степени его активности в установлении последовательности в диалогах. Сильный фрейминг предполагает активность наставника и установление им последовательности в диалогах, а слабый фрейминг относится к ситуации, когда наставник реагирует на заданный подопечным порядок. Таким образом, вместо изучения фиксированных ролей, подход М. Меркета заключается в анализе диалога между наставником и подопечным с использованием многогранного подхода.

В научных работах также уделяется особое внимание научному наставничеству, в рамках которого выделяются такие деятельности, как «1) руководство учебно-научными работами (курсовыми работами, проектной деятельностью в виде прикладных исследовательских работ); 2) научное руководство выпускными квалификационными работами; 3) подготовка студентов к участию в конкурсах научно-исследовательских работ и предметных олимпиадах; 4) включение студентов в научные коллективы, реализующие грантовые проекты; 5) ведение научных кружков; 6) инициативное привлечение НПР к собственным исследованиям студентов, написание с ними научных статей, осуществляемые на неформальной основе и т. д.» [1, с. 286]. Как указывает П. А. Амбарова с соавторами [1], научное наставничество предполагает разнообразный ролевой репертуар, в результате чего увеличивается



и собственно профессиональная реализация научно-педагогических работников. Основываясь на ролевых теориях, теории социальной идентичности и концепции профессиональной морали и этики, авторы определяют основания, позволяющие определить ролевые ожидания относительно ролей научного наставничества (табл. 2).

Таблица 2

**Дифференциация ролевых ожиданий научного наставничества
по П. А. Амбаровой с соавторами [1]**

Основания роли	Научный руководитель	Научный наставник
Формальность/ неформальность статуса	Формально назначается, формулирует тему исследования, разрабатывает его план, дает рекомендации по подбору литературы и методов, контролирует выполнение работ и т. д.	Неформально включается в работу, по собственной инициативе помогает студенту
Характер взаимодействия	Ориентация на настоящее, выполняется ВКР, после которой никакого взаимодействия не планируется	Индивидуализирована, ориентация на будущее, осуществляется вовлечение студентов в академическую профессию, формирование внутренних ценностных и мотивационных оснований, которые смогут удержать их в университетской/академической среде
Продолжительность взаимодействия	В часы консультаций, время взаимодействия сокращено выделяемыми аудиторными часами	На постоянной основе, более длительное время

Проблемами в научном наставничестве, по мнению авторов, являются отсутствие четкой самоидентификации (многие преподаватели, особенно не имеющие степени, не ощущают себя научными наставниками); вариативность самоидентификации (исполнение роли научного руководителя или научного наставника зависит от мотивации студента); отсутствие четких критериев результативности научного наставничества (оценивается через взаимную удовлетворенность наставника и наставляемого, привлечение наставляемого в академическую среду; повышение научной компетентности наставляемого). На проблемы в измерении результативности наставничества указывают и другие авторы, отмечая, что показатели, как правило, сосредоточены на академических результатах, таких как средний балл, или связаны с переходом в штат сотрудников университета. Кроме того, исследования относительно влияния наставничества на результаты развития карьеры, как правило, сосредоточены только на выборе карьеры, а не на развитии карьеры в более широком смысле. В свою очередь, развитие карьеры включает в себя процесс, который выходит за рамки выбора профессии, а также связан с деятельностью по продвижению по карьерной лестнице, поэтому важно изучить различие между выбором карьеры и развитием карьеры. В целом П. А. Амбарова с соавторами не предлагает какие-то конкретные роли, а в основном представляет ожидания относительно двух позиций наставника: формальное – научный руководитель и неформальное – любой преподаватель, который способствует развитию научных компетенций студентов. При этом ученые признают, что возможен переход из одной роли в другую или их взаимное исполнение.

И. Э. Соколовская [28] указывает, что современным студентам, погруженным в глобальную сеть искусственного интеллекта, необходим профессор-наставник,

который способен помочь наставляемым развить особые креативные и критические навыки мышления, недоступные машинным моделям. Автор предлагает понимать роль наставника в широком смысле как «человека, который владеет системой навыков и умений для достижения успеха в выбранной сфере жизни» [28, с. 149], целью которого является раскрытие потенциала у подопечного, расширение его кругозора, развитие уверенности и получение удовлетворения от жизни

Таким образом, в научной литературе мало ясности относительно различных возможных ролей подопечных в наставническом взаимодействии [31; 77]. Как было показано в литературном обзоре, исследователи выделяют различные роли наставников, применяя разнообразный контекст и критерии. В таблице 3 представлена систематизация ролей наставников на основе эмпирических исследований с точки зрения самих наставников и с позиции наставляемых.

Таблица 3

**Систематизация ролей наставников на основе эмпирических исследований
 по А. Амброзетти и Дж. Деккерсу [31]**

Авторы	Метод	Роли	
		1	2
Интервьюируемые – наставники			
Hall, Draper, Smith & Bullough Jr, 2008, p. 333	Качественные – опросы и интервью с 264 преподавателями-наставниками в США	Поддерживающий – дает обратную связь, поощряет, делится идеями, направляет, моделирует и демонстрирует. Поддерживающий в решении университетских задач – предоставляет возможности для наблюдений, место для преподавания и выполнения заданий. Критический оценщик – дает конструктивную критику, поощряет к размышлению и решению проблем. Командный преподаватель – сотрудничество и совместное обучение в команде	3
Jaipal, 2009	Смешанные методы – полу-структурированные интервью с 5 преподавателями-наставниками в Онтарио, Канада	Ролевая модель – выполнение заданий наставляемым, за которыми преподаватель может наблюдать непосредственно. Коучинг – предоставление подсказок, обратной связи, предложений и напоминаний. Построение карьеры – советы, помощь, обратная связь и физическая поддержка	2
Kwan & Lopez-Real, 2005, pp. 279–281	Качественные – полуструктурные интервью с 259 преподавателями-наставниками в Гонконге	Оценщик – обратная связь с обсуждением работы наставляемого. Инструктор – дает конкретные инструкции о том, как преподавать. Консультант – помощь в решении профессиональных или личных проблем. Наблюдатель – наблюдение за уроками, подготовкой и профессиональным поведением. Ролевая модель (образец для подражания) – подача хорошего примера профессионального поведения. Равноправный партнер – взаимная поддержка и обучение друг у друга. Критический друг – конструктивная критика деятельности подопечного наставником	1



I	2	3
Jones, 2000, p. 72	Качественный – анкетирование 50 преподавателей-выпускников в Англии и Германии	Поддерживающий – предоставляет эмоциональную поддержку, поощряет к размышлению и решению проблем. Критически настроенный друг – поставщик конструктивной критики и обратной связи. Коллегиальный партнер
Интервьюируемые – наставляемые		
Maynard, 2000, pp. 21–26	Качественные – интервью с 17 студентами-преподавателями в Суонси, Уэльс	Инклузивная поддержка – учитель-ученик чувствует себя желанным гостем, принятным и включенным в процесс обучения. Поддерживающий – консультации, командная работа, общение и обратная связь. Ролевая модель – эффективный практик, позволяющий подопечным опробовать различные методы и стратегии
Kilcullen, 2007	Качественные – фокус-группы с 29 студентами- медсестерами в Дублине, Ирландия	Социализатор – создание комфортных условий для подопечного, знакомство его с организацией и правилами. Поддерживающий – обсуждение целей обучения, предоставление конструктивной обратной связи. Ролевая модель – моделирование и демонстрация профессиональных навыков. Оценщик – дает подопечному обратную связь или оценку его работы
Jewell, 2007, pp. 298–299	Качественные – интервью с 7 молодыми преподавателями в Оклахоме, США	Эффективный коммуникатор – допускает и поощряет мысли и действия. Поддерживающий – выслушивает и дает советы

Анализ таблицы демонстрирует, что наставники считают, что их роль заключается, главным образом, в оказании поддержки подопечным. Эта поддержка может включать в себя предоставление обратной связи, создание комфортной обстановки, среды обучения и предоставление четкого представления о работе или навыках, которым обучается подопечный. Анализ показывает, что наставники делают это путем поощрения, используя специальные стратегии, такие как ролевое моделирование, наблюдение за подопечным в его деятельности, и совместную работу с ним. Подопечный также рассматривает роль наставника как предоставляющую поддержку, четкий инструктаж при обучении работе или навыкам. По мнению подопечных, наставники делают это путем включения наставляемых в профессиональную среду, предоставления советов, обращения с ними как с коллегами и эффективного общения. При сопоставлении представлений наставников и наставляемых о ролях наставников можно сделать вывод, что роли наставника многочисленны и относительно сложны. Вместе с тем результаты исследований показывают, что как наставники, так и подопечные выделяют схожие роли, которые наставники должны выполнять в рамках своих обязанностей по наставничеству. Наставники, как правило, рассматривают свою роль с точки зрения предоставления поддержки, содействия, инструктажа и обратной связи. Подопечные рассматривают роль наставника как поддержку, вовлечение, инструктаж и консультирование. Сопоставление ролей подчеркивает общие функции, характерные для деятельности наставников, в частности, обеспечение поддержки и обратной связи, а также моделирование поведения. В этой связи



важность изучения ролей наставников в зависимости от личностных особенностей подопечных не вызывает сомнения. Психологические исследования в профессиональной сфере в целом и в образовании в частности убедительно доказывают, что определенные профессии имеют определенные типологические особенности. Так, например, А. А. Рейн с соавторами [27] установили кластеры личностных качеств в зависимости от профессиональной деятельности педагога. В своем исследовании авторы выявили, что педагоги дополнительного образования являются более творческими и духовными, у педагогов физической культуры выражены настойчивость, энергичность, самоконтроль, но при этом у них снижено критическое мышление. Социальные педагоги и педагоги-психологи характеризуются мудростью, высоким социальным интеллектом, интересом и оптимизмом. Преподаватели математики отличаются критическим мышлением, а у педагогов начальных классов выражены доброта, благородство и беспристрастность. Подобные результаты подчеркивают необходимость учета личностных особенностей в наставнических отношениях в образовании и выявления ролей наставников в зависимости от личностных качеств подопечных.

Эту точку зрения поддерживают К. Холл с соавторами [55], которые отмечают, что наставники часто имеют иное понимание того, как выполнять эту задачу, чем те, кто организует отношения. П. Норман и Дж. Фейман-Немсер [79] считают, что ожидания, которые и наставник, и подопечный возлагают на текущую задачу, будут определять подход к отношениям наставничества и то, как каждый из них взаимодействует с другим.

В нашем случае концептуализация ролей наставничества основана на системном подходе, представленном Л. Берталанфи [91], И. В. Блаубергом и Э. Г. Юдиным [4], Б. Г. Ананьевым [2], П. К. Анохиным [3], Б. Ф. Ломовым [19], В. П. Кузьминым [17], А. В. Карповым [10] и др., согласно которому наставничество может быть представлено как система, включающая совокупность взаимосвязанных компонентов, и теории деятельности, основоположником которой является А. Н. Леонтьев [18]. Оба подхода позволяют рассматривать наставничество как деятельность, которая, в свою очередь, как отмечают В. Д. Шадриков и А. В. Карпов [11], также представляет систему. Мы выбрали системно-деятельностный подход к определению ролевой организации наставничества в образовании, концептуализируя наставничество как совместную деятельность, согласно представлениям О. В. Васильевой, В. С. Басюка, С. В. Ивановой [5; 6]. Теория деятельности предлагает основу для понимания человеческих действий, обучения и передачи опыта, учитывая индивидуальный, социальный и культурный контекст [18; 51]. Единицей анализа является деятельность участников (наставника и наставляемого) в определенном контексте, а также ее инструменты, правила и роли. Основываясь на проведенном теоретическом анализе, системно-деятельностном подходе Ю. М. Переходкиной с соавторами была разработана модель структурной организации [22]. Базируясь на системном критерии-дискриминаторе авторами было выделено три уровня: компонентный – включает в себя условия реализации наставничества, которые могут быть как внешними (социокультурные и этические нормы, правила, традиции, стандарты поведения, принятые в организации), так и внутренними (личностные и профессиональные качества наставников и наставляемых). Эти условия и определяют роли наставников и наставляемых, которые реализуются на субсистемном уровне. Наконец, на системном уровне осуществляется взаимодействие между наставником



и наставляемым, в своем роде реализуется действие самого наставничества, акт. Однако, как утверждает А. В. Карпов [8], это связано еще с одной методологической проблемой. Дело в том, что в общей структуре наставничества (общесистемный уровень) оказываются в тесной взаимосвязи, фактически в единстве четыре гетерогенные системы: наставник, наставляемый, образовательная организация, в которой реализуется наставничество, и их взаимодействие. Сам по себе синтез этих систем, имеющих собственную качественную определенность, не может привести к возникновению именно системных характеристик, которые выходят за пределы особенностей каждой системы, а также их аддитивной совокупности. Эти четыре системы могут быть полно проинтерпретированы только с позиции систем открытого типа или, как отмечает А. В. Карпов с Ю. М. Перевозкиной [9; 21], в контексте метасистемной организации. Данное предполагает рассмотрение деятельности наставничества, во-первых, как имеющей полисистемный, разнокачественный и гетерогенный характер, во-вторых, вскрывающий тот факт, что более общие системы встраиваются в малую систему, становясь ее элементами и регулируя ее функционирование.

Вместе с тем аргументы, не связанные с пониманием именно системной организации деятельности по наставничеству, не охватывают все взаимодействие между субъектами на разных должностях и с разными функциями и ролями [51]. А. Харгривз и Дж. Скелтон [56] показали, что проблемы наставничества заключаются не только в том, как соединить и интегрировать систему поддержки, но и в том, как встроить поддержку наставляемого в систему профессионального сотрудничества.

Таким образом, рассмотрение ролей наставников невозможно без учета личностных качеств подопечного и специфики их взаимодействия. В этой связи представим классификацию из 10 ролей наставника, критериями дифференциации которых выступают определенные действия (функции) наставника по отношению к подопечному с учетом его профессиональных и личностных особенностей (табл. 4).

Таблица 4

Типология ролей наставников в зависимости от выполняемых функций и типа подопечного

Роль и ее содержание	Функции	Применение роли относительно подопечного	Нежелательное использование роли
1	2	3	4
Сопровождающий	<p>Помогает в личностном и профессиональном развитии подопечного, помогая справиться со стрессами и неуверенностью. Создает безопасную среду, в которой наставляемый может открыто выражать свои мысли, идеи, сомнения, делиться трудностями.</p> <p>Проявляет эмпатию.</p> <p>Дает честные критические отзывы, рекомендации, подчеркивая сильные стороны подопечного и возможные способы исправления ошибок.</p> <p>Дает советы во время выполнения сложных заданий, разбивая их на шаги, формулирует цели так, чтобы они были достижимы.</p>	<p>Когда подопечный не уверен в себе. При эмоциональном выгорании</p>	<p>Подопечный склонен к иждивенчеству.</p> <p>Нуждается в жестких рамках.</p> <p>Игнорирует обратную связь – воспринимает поддержку как одобрение своих ошибок</p>

Продолжение табл. 4

I	2	3	4
	Поддерживает в сложных ситуациях, помогая найти ресурсы для их преодоления. Позволяет подопечному «развить свое самоощущение»		
Ролевая модель	<p>Показывает пример грамотного и этичного профессионального поведения, являясь ориентиром для профессионального и личностного развития.</p> <p>Демонстрирует дисциплину, инициативность, проактивность.</p> <p>Делится лучшими практиками и эффективными методами работы.</p> <p>Вдохновляет на ответственное и осознанное отношение к работе.</p> <p>Вдохновляет личным примером (историями успеха и преодоления трудностей, показывая, как справляться с неудачами), демонстрирует, что он не идеален, показывает, как учиться на ошибках, сохранять профессионализм и развиваться.</p> <p>Вдохновляет на постоянное саморазвитие, обучение, выход из зоны комфорта.</p> <p>Собственным примером демонстрирует устойчивость к стрессу, эмпатию и самоконтроль</p>	Когда необходимо вдохновить или показать «как надо»	Наставляемый не уверен в себе – постоянное сравнение с идеалом демотивирует. Имеет другой темперамент/ ценности, например интроверта пытаются «переделать» под экстраверта-наставника. Склонен к слепому копированию – теряет собственную индивидуальность
Эксперт	<p>Предоставляет основанные на критериях оценки результативности подопечного.</p> <p>Принимает обоснованное решение о прогрессе.</p> <p>Проверяет, контролирует качество работы, корректирует и дает обратную связь.</p> <p>Демонстрирует и обучает, как правильно выполнять задания.</p> <p>Делится углубленными знаниями в профессиональной области.</p> <p>Делится проверенными и эффективными методами.</p> <p>Учит анализировать, а не просто заучивать.</p> <p>Представляет доступ к эксклюзивным материалам (своим лекциям, презентациям и пр.)</p>	При жестких дедлайнах или необходимости безупречного результата	Творческий/инновационный. Обладает знаниями – наставник-эксперт может игнорировать его предложения. Тревожный – авторитарный тон усиливает стресс
Партнер	<p>Использует командный подход.</p> <p>Размышляет вместе с подопечным.</p> <p>Совместно с подопечным выявляет его потребности, пути развития и трудности.</p> <p>Совместно с наставляемым ставит достижимые цели.</p> <p>Совместный обмен знаниями и навыками.</p> <p>Совместное решение проблем.</p> <p>Совместное создание проектов.</p> <p>Взаимная обратная связь</p>	Когда нужно совместное творчество или равный вклад в проект	Нуждается в четком руководстве, например новичок в дисциплине. В кризисной ситуации – когда нужны быстрые решения



1	2	3	4
Друг	<p>Создает доверительную атмосферу.</p> <p>Поддержка в трудных ситуациях.</p> <p>Совместный досуг и неформальное общение.</p> <p>Выступает в роли критически настроенного друга.</p> <p>Поддерживает дружеские отношения</p>	Когда важнее эмоциональная поддержка	Эмоционально зависим. <p>Нарушает границы.</p> <p>Нуждается в профессиональной оценке</p>
Учитель	<p>Учит балансу между работой и личной жизнью.</p> <p>Определяет конкретные, четко измеримые цели.</p> <p>Отработку навыков через практику, дает упражнения для закрепления.</p> <p>Контролирует и регулярно проверяет результаты, корректирует их в случае необходимости.</p> <p>Мотивирует через вызов, дает задания на грани возможностей, работает в зоне ближайшего развития.</p> <p>Проводит анализ ошибок.</p> <p>Готовит к реальной деятельности (испытаниям).</p> <p>Адаптирует методы под стиль обучения и личностные особенности подопечного</p>	Когда требуется жесткий контроль, отработка навыков или подготовка к испытаниям	<p>Тревожный/ перфекционист – жесткие требования провоцируют стресс.</p> <p>Творческий – шаблонные задания убивают интерес.</p> <p>Уже мотивирован – излишний контроль вызывает протест</p>
Зашитник	<p>Заботится о подопечном, создавая доверительную атмосферу.</p> <p>Повышает авторитет подопечного в глазах окружающих.</p> <p>Защищает подопечного от неприятных ситуаций и несправедливого отношения.</p> <p>Помогает отстаивать права и границы.</p> <p>Обеспечивает безопасность и комфорт подопечного</p>	<p>Подопечный сталкивается с несправедливостью, давлением или стрессом.</p> <p>Подопечный не уверен в себе, боится отстаивать свои интересы</p>	<p>Склонен к манипуляциям – использует наставника как «щит» от последствий.</p> <p>Нуждается в самостоятельности.</p> <p>Не признает ошибок – а наставник его оправдывает</p>
Инспектор	<p>Оценивает прогресс подопечных, сильные и слабые стороны.</p> <p>Обеспечивает обратную связь без эмоциональной окраски.</p> <p>Проводит взаимную оценку с подопечным, отслеживая измеримые результаты (КПИ, навыки, поведенческие изменения).</p> <p>Анализирует процесс становления подопечного, помогая ставить новые цели и корректировать план действий</p>	<p>Нужно проанализировать успехи и ошибки.</p> <p>Подопечный не видит своего прогресса.</p> <p>Требуется объективная обратная связь</p>	<p>Не уверен в себе – жесткая критика демотивирует.</p> <p>В стрессе – например во время экзаменов.</p> <p>Только начинает – нуждается в поддержке, а не в разборе ошибок</p>
Коммуникатор	Показывает, как эффективно коммуницировать, решать конфликты, формулировать мысли четко и убедительно.	Подопечный испытывает трудности в общении.	Подопечный с выраженной социальной тревожностью.

I	2	3	4
	Обучает различным методам коммуникации и навыкам эффективного общения (переговоры, конфликты, публичные выступления). Помогает налаживать контакт между наставляемым и окружающими людьми. Фиксирует особенности коммуникации подопечного (невербальные сигналы, эмоциональный фон)	Нужно научить вести переговоры или выступать публично. Возникают конфликты	Подопечный-интроверт, который комфортно работает в одиночку. Подопечный с когнитивными или речевыми трудностями
Модератор	Дает конкретные указания. Контролирует выполнение задач (дедлайны, качество работы). Представляет готовые решения вместо долгих обсуждений. Минимизирует отклонения от плана (жестко структурирует процесс). Оценивает результат по четким критериям («правильно/неправильно»)	В условиях жестких сроков (экзамены, защита проекта). Для дисциплинирования	Если подопечный творческий и ему нужна свобода. Если человек тревожный. В долгосрочном наставничестве (может снизить мотивацию)

Обсуждая таблицу 4, отметим, что ролевое многообразие в наставничестве должно основываться на системно-деятельностном подходе и основанием для определения ролей наставников является действия последнего относительно подопечного, который, в свою очередь, имеет определенные личностные особенности. Следовательно, возникает своеобразный треугольник: роль наставника, тип подопечного и действия наставника по отношению к этому наставляемому. Таким образом, взаимосвязь между наставником и наставляемым обеспечивается деятельностью и их личностным стилем взаимодействия в контексте наставничества.

Кроме того, К. Лукас [74] в своем исследовании об отношениях наставничества между старшекурсниками и учащимися старшего возраста обнаружил, что роли постоянно меняются. К. Лукас сообщает, что «время, совместный опыт, а также восприятие и интерпретации каждого человека постоянно меняют роли наставника и подопечного» [74, с. 46]. Это можно заключить из таблицы 4, в которой показано, что наставничество – это интерактивный процесс, в ходе которого наставник и подопечный реагируют в соответствии с выполняемой ролью. Из таблицы 4 также можно сделать вывод, что роли обоих участников взаимосвязаны. Как отмечают Р. Буллоу и Р. Дрейпер [44], роли, действия, предпринимаемые как наставником, так и подопечным, зависят от взаимодействия, в котором они участвуют. В литературе по наставничеству отражена точка зрения о том, что роли наставника меняются по мере развития отношений и личностных особенностей подопечного [43; 44; 71]. Действительно, если подопечный страдает прокрастинацией, определенной долей неуверенности относительно своих идей, то для него наиболее подходящим будет наставник, демонстрирующий роль модератора, который контролирует выполнение задач, предоставляет готовые решения вместо долгих обсуждений, жестко структурирует процесс и оценивает результат по четким и понятным для подопечного критериям. Такая роль наставника также подойдет на начальных этапах наставничества. В частности, Е. Букийон с соавторами пришли к выводу, что «отношения на-



ставничества – это динамичные явления, которые развиваются с течением времени и в различные фазы» [40, с. 239]. Стадия отношений наставничества будет влиять на то, как эти отношения функционируют, какие роли выполняет каждый участник и какое наставничество происходит в рамках этих отношений. Например, подопечному, который только начал свой путь обучения, потребуется больше поддержки, чем тому, кто близок к завершению своего пути [71]. В официальных отношениях наставничества может быть так, что у подопечного есть несколько наставников, каждый из которых находится на разных этапах отношений. В свою очередь, если подопечный является творческой личностью, имеющей по каждому вопросу собственное мнение, то наиболее подходящими ролями наставника подопечному будет «сопровождающий», помогающий «развить свое самоощущение», или же «образец для подражания», который вдохновляет личным примером на постоянное саморазвитие, или «партнер», который размышляет вместе с подопечным и осуществляет совместный обмен знаниями и навыками. Более того, эти роли больше подойдут на заключительных этапах. Можно видеть, что между ролями наставника и ролями подопечного существует взаимодействие, которое раскрывается в виде действий относительно друг друга.

Заключение

Целью нашего обобщения научной литературы было критически проанализировать, как концептуализируется наставничество, а также прийти к описанию наставничества в образовательном контексте. Второй целью было изучение ролей, которые наставники во взаимосвязи с личностными особенностями подопечных реализуют в отношениях наставничества, и того, как они взаимосвязаны. Анализ научной литературы относительно ролей наставника позволил сделать следующие ключевые выводы.

1. Наставничество определяется учеными различными способами. Существующие определения, касающиеся подготовки учителей до выхода на работу, не всегда последовательно рассматривают или охватывают три основных компонента отношений наставничества: отношения, процесс и контекст. Ниже приводится определение наставничества, которое охватывает эти три компонента. Наставничество – это неиерархические взаимные отношения между наставниками и подопечными, которые работают над достижением конкретных профессиональных и личных результатов подопечного. Отношения обычно развиваются по определенной схеме в течение определенного периода, при этом определяются роли, ожидания и (в идеале) четко ставится цель.

2. Роли, которые выполняют наставники и подопечные в процессе наставничества, многочисленны, в зависимости от контекста и целей, которые необходимо достичь. Тем не менее роли четко не определены с точки зрения того, какие действия выполняются в процессе наставничества.

3. Также было выявлено, что существует связь между ролями наставников и подопечных, но вместе с тем имеется значительный пробел в исследованиях, касающихся синергии между ролями наставника и подопечного и того, как эти роли взаимодействуют.

4. Существует ограниченное количество исследований о роли подопечных в контексте подготовки учителей к работе. В центре внимания большинства научных исследований находится роль наставников. Необходимы исследования о роли подопечных с точки зрения наставников и подопечных. Множество литературы о на-



ставничестве указывает на то, что наставничество – это широко распространенные, общепризнанные отношения, которые по разным причинам возникают во многих профессиях.

Таким образом, в этой работе мы систематизировали роли наставников и рассмотрели ролевое многообразие на основе системно-деятельностного подхода и пришли к выводу, что основанием для определения ролей наставников являются действия последнего относительно подопечного, который, в свою очередь, имеет определенные личностные особенности. Следовательно, возникает своеобразный треугольник: роль наставника, тип подопечного и действия наставника по отношению к этому наставляемому. Таким образом, взаимосвязь между наставником и наставляемым обеспечивается деятельностью и их личностным стилем взаимодействия в контексте наставничества.

В заключение отметим, что наставничество – это система отношений и целенаправленных действий между наставником и наставляемым, которая влияет как на наставников, так и на подопечных. Важно, чтобы результат был положительным, поэтому и наставники, и подопечные должны знать, каковы их роли и как они взаимодействуют. В этой связи исследования в образовательном контексте должны быть сосредоточены на ролях наставников, а также на взаимосвязи между ролями наставников и подопечных.

Список источников

1. Амбарова П. А., Шаброва Н. В., Кеммет Е. В. Научный руководитель и научный наставник: обновление старых ролей и смыслов // Вестник Института социологии. 2024. № 4 (15). С. 282–302. DOI: <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.4.14>
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
4. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
5. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра // Педагогика. 2023. № 8 (87). С. 5–17.
6. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Этика наставника // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88). С. 7–19.
7. Гайдамашко И. В., Макаревская Ю. Э., Кожевников Л. Л., Поршинева А. А. Психолого-правовая компетентность педагогов: разработка понятия и обоснование модели // Казанский педагогический журнал. 2024. № 1 (30). С. 62–84. DOI: <https://doi.org/10.11621/KPJ-24-04>
8. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 т. Т. 3: Функциональные закономерности. М.: РАО, 2015. 496 с.
9. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М. Структурно-tempоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17.
10. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 562 с.
11. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 446 с.
12. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: RUGRAM, 2016. 320 с.
13. КонсультантПлюс. Статья 351.8. ТК РФ «Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (дата обращения: 20.06.2025).



14. КонсультантПлюс. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общебазисному, дополнительному общебазисному и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (дата обращения: 20.06.2025).
15. КонсультантПлюс. «Концепция развития наставничества в Российской Федерации» (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82746/ (дата обращения: 20.06.2025).
16. Концепция развития наставничества в Российской Федерации // Педагогика. 2023. № 8 (87). С. 18–32.
17. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980. 312 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
19. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.: Московский психологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 424 с.
20. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знания. Минск: Амалфея, 1998. 288 с.
21. Перевозкина Ю. М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: материалы международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 19–21.
22. Перевозкина Ю. М., Гречухина А. А., Перевозкин М. С. Структурная организация наставничества как системы формирования профессиональной идентичности в образовательном пространстве // Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде: сборник научных статей по итогам международной научной конференции. Кемерово, 2025. С. 82–84.
23. Постановление Президиума ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от 24 февраля 1975 года «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников» // Документы ЦК ВЛКСМ. 1975. М.: Молодая гвардия, 1976. С. 71–73.
24. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Концепция развития наставничества в РФ на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052> (дата обращения: 20.06.2025).
25. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учителяского роста (с изменениями, внесенными распоряжением Правительства Российской ред. от 20.08.2021)» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202001100003> (дата обращения: 20.06.2025).
26. Реан А. А., Молчанова Д. В., Коновалов И. А. Ролевая модель как предиктор заинтересованного отношения подростков к семейному будущему // Вестник Московского университета МВД России. 2021. № 2. С. 305–314.
27. Реан А. А., Ставцев А. А., Кузьмин Р. Г. Психологическое благополучие и профессиональное выгорание в контексте специфики профессиональной деятельности педагога // Альманах Института коррекционной педагогики. 2024. № 55 (7). С. 29–35.
28. Соколовская И. Э. Роль профессора-наставника в воспитании человека будущего в эпоху искусственного интеллекта // Безопасность человека в экстремальных климато-экологических и социальных условиях: материалы Всероссийской на-



учно-практической конференции. Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2020. С. 148–154. DOI: https://doi.org/10.38163/978-5-6043858-6-9_2020_148

29. Указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения: 20.06.2025).

30. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Журнал для воспитания. 1857. № 5. С. 67–70.

31. 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. Vol. 35, Issue 6. Pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>

32. Ambrosetti A., Dekkers J., Knight B. A. Mentoring triad: An alternative mentoring model for preservice teacher education? // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2017. Vol. 25, Issue 1. Pp. 42–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1308093>

33. 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. Vol. 22, Issue 3. Pp. 224–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>

34. Crutcher P. A., Naseemb S. Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research // Educational Review. 2016. Vol. 68, Issue 1. Pp. 40–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058749>

35. Kim T., Danforth S. Non-Authoritative approach to supervision of student teachers: Cooperating teachers' conceptual metaphors // International Research and Pedagogy. 2012. Vol. 38, Issue 1. Pp. 67–82. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643658>

36. Badia A., Clarke A. The practicum-mentor identity in the teacher education context // Teaching Education. 2021. Vol. 33, Issue 4. Pp. 355–371. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>

37. Bernstein B. Class, codes and control. Volume IV. The structuring of pedagogic discourse. London & New York: Routledge, 1990. 342 p.

38. Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc, 2000. 221 p.

39. Bjerkholt E. Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere [Opening closed rooms. A qualitative study of the content and dialogues in mentoring sessions between newly qualified teachers and local mentors] (Doctoral thesis) [Электронный ресурс]. University of Oslo, 2013. URL: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438209?locale-attribute=no> (open in a new window (дата обращения: 20.06.2025)).

40. Bouquillon E. A., Sosik J. J., Lee D. 'It's only a phase': Examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases // Mentoring and Tutoring. 2005. Vol. 13, Issue 2. Pp. 239–258.

41. Bray L., Nettleton P. Assessor or mentor? Role confusion in professional education // Nurse Education Today. 2006. Vol. 27. Pp. 848–855.

42. Brondyk S., Searby L., Kochan F. Best practices in mentoring: Complexities and possibilities // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 2013. Vol. 2, Issue 3. Pp. 189–203. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0040>

43. Bullough Jr R. V., Young J., Birrell J. R., Clark D. C., Egan M. W., Erickson L., Frankovich M., Brunetti J., Welling M. Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching // Teaching and Teacher Education. 2003. Vol. 19. Pp. 57–73.

44. Bullough R. V., Draper R. J. Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors and positioning theory // Journal of Teacher Education. 2004. Vol. 55, Issue 5. Pp. 407–420.



45. Capan S. A., Bedin H. Pre-Service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2019. Vol. 15, Issue 3. Pp. 953–971. DOI: <https://doi.org/10.17263/jlls.631539>
46. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature // *Review of Educational Research*. 2014. Vol. 84, Issue 2. Pp. 163–202. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
47. 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. Vol. 92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
48. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues // *Teaching & Teacher Education*. 2011. Vol. 27, Issue 2. Pp. 320–331. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
49. Du F., Wang Q. New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2017. Vol. 25, Issue 3. Pp. 309–328. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>
50. Eacott S. Starting points for a relational approach to organizational theory: An overview [Электронный ресурс] // *Research in Educational Administration and Leadership*. 2019. Vol. 4, Issue 1. Pp. 16–45. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/756965#page=20> (дата обращения: 20.06.2025).
51. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation // *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 1999. Pp. 19–38. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
52. Evans L., Abbott I. Developing as mentors in school-based teacher training // *Teacher Development*. 1997. Vol. 1, Issue 1. Pp. 135–148. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664539700200010>
53. Garza R., Reynosa R., Werner P., Duchaine E., Harter R. A. Developing a mentoring framework through the examination of mentoring paradigms in a teacher education residency program // *Australian Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 44, Issue 3. Pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.1>
54. Goldshhaft S., Johannessen E., Johannessen M. Student teachers' research and development (R&D) practice – constraining and supporting practice architectures // *Pedagogy Culture & Society*. 2022. Vol. 32, Issue 3. Pp. 853–873. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2022>
55. Hall K. M., Draper R. J., Smith L. K., Bullough Jr R. V. More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers' // *Mentoring and Tutoring*. 2008. Vol. 16, Issue 3. Pp. 328–345.
56. Hargreaves A., Skelton J. Politics and systems of coaching and mentoring // *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. 2012. Pp. 122–138.
57. Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues // *Educational Research Review*. 2008. Vol. 3, Issue 2. Pp. 168–186. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
58. Hobson A. J., Maxwell B. Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring // *Journal of Education and Teaching*. 2020. Vol. 46, Issue 2. Pp. 184–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>
59. Hudson P., Millwater J. Mentors' views about developing effective English teaching practices // *Australian Journal of Teacher Education*. 2008. Vol. 33, Issue 5. Pp. 1–13.
60. Hudson P. From generic to specific mentoring: A five-factor model for developing primary teaching practices [Электронный ресурс]. Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Melbourne, 2004. URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/hud04076.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).

61. *Hudson P.* Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations // European Journal of Educational Research. 2013. Vol. 2, Issue 3. Pp. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.12973/eujer.2.3.107>
62. *Jaipal K.* Re-envisioning mentorship: Pre-service teachers and associate teachers as co-learners // Teaching Education. 2009. Vol. 20, Issue 3. Pp. 257–276. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210902887503>
63. *Jensen A. R.* Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veileldningssamtaler i lærerutdannings praksisperiode (Doctoral dissertation) [Электронный ресурс]. University of Agder, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/307855096_Veiledningsritualet_En_dialektisk_studie_av_formaliserte_veileldningssamtaler_i_laererutdannings_praksisperiode (дата обращения: 20.06.2025).
64. *Jewell. M. L.* What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study // The Teacher Educator. 2007. Vol. 42, Issue 4. Pp. 289–303.
65. *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. Vol. 8, Issue 1. Pp. 63–80.
66. *Kang H.* The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers // Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 72, Issue 2. Pp. 251–263. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>
67. *Kemmis S., Heikkinen H. L. T., Fransson G., Aspfors J., Edwards-Groves C.* Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development // Teaching & Teacher Education, 2014. No. 43. Pp. 154–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
68. *Kilcullen N. M.* Said another way: The Impact of mentoring on clinical learning // Nursing Forum. 2007. Vol. 42, Issue 2. Pp. 95–104.
69. *Kwan T., Lopez-Real F.* Mentors 'perceptions of their roles in mentoring-student teachers // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2005. Vol. 33, Issue 3. Pp. 275–287.
70. *Lauvås P., Handal G.* Veileldning og praktisk yrkesteori [Mentoring and Practical Vocational Theory] (3rd ed.). Cappelen Damm AS. Oslo: Cappelen Damm AS, 2014.
71. *Le Maistre C., Boudreau S., Pare A.* Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions // Journal of Workplace Learning. 2006. Vol. 18, Issue 6. Pp. 344–354. DOI: <https://doi.org/10.1108/13665620610682071>
72. *Lejonberg E., Tiplic D.* Clear mentoring: Contributing to mentees' professional self-confidence and intention to stay in their job // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2016. Vol. 24, Issue 4. Pp. 290–305. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1252110>
73. *Lejonberg E., Elstad E., Sandvik L. V., Solhaug T., Christophersen K.-A.* Developmental relationships in schools: Pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2018. Vol. 26, Issue 5. Pp. 524–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011>
74. *Lucas K. F.* The social construction of mentoring roles // Mentoring and Tutoring. 2001. Vol. 9, Issue 1. Pp. 23–47.
75. *Maynard T.* Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training // Mentoring and Tutoring. 2000. Vol. 8, Issue 1. Pp. 17–30.
76. *Mena J., Hennissen P., Loughran J.* Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 66. Pp. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
77. *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. Vol. 30, Issue 5. Pp. 524–550. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>



78. *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. Vol. 18, Issue 6. Pp. 344–354. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
79. *Norman P. J., Feiman-Nemser S.* Mind activity in teaching and mentoring // *Teacher and Teacher Education.* 2005. Vol. 21. Pp. 679–697.
80. *Reid J. A.* A practice turn for teacher education? // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education.* 2011. Vol. 39, Issue 4. Pp. 293–310. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688>
81. *Rutti R., Helms M., Rose L.* Changing the lens: Viewing the mentoring relationship as relational structures in a social exchange framework // *Leadership & Organization Development Journal.* 2013. Vol. 34, Issue 5. Pp. 446–468. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-0097>
82. *Sanford K., Hopper T.* Mentoring, not monitoring: Mediating a whole school model in pre-service teachers // *Alberta Journal of Educational Research.* 2000. Vol. 46, Issue 2. Pp. 149–166.
83. *Shore W. J., Toyokawa T., Anderson D. D.* Context-specific effects on reciprocity in mentoring relationships: Ethical implications // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning.* 2008. Vol. 16, Issue 1. Pp. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611260701800926>
84. *Skagen K.* *I veileddningens landskap. Innføring i veileddning og rådgivning* [In the Landscape of Mentoring. Introduction to mentoring and counseling] (2nd ed.). Oslo: Cappelen Damm AS, 2013.
85. *Solstad A. G.* Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen [Profession-oriented reflection in practical training – a challenge for teacher education] // *Norsk Pedagogisk Tidsskrift.* 2013. Vol. 97, Issue 2. Pp. 97–108. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-03>
86. *Sundli L.* Mentoring – A new mantra for education? // *Teaching and Teacher Education.* 2007. Vol. 23, Issue 2. Pp. 201–214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
87. *Tonna M. A., Bjerkholt E., Holland E.* Teacher mentoring and the reflective practitioner approach // *International Journal of Mentoring and Coaching in Education.* 2017. Vol. 6, Issue 3. Pp. 210–227. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
88. *Ulvik M., Smith K.* What characterises a good practicum in teacher education? // *Education Inquiry.* 2011. Vol. 2, Issue 3. Pp. 517–536. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
89. Universities Norway Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13 [National guidelines for an integrated teacher education program 8–13] [Электронный ресурс]. URL: https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf (дата обращения: 20.06.2025).
90. *van Ginkel G., van Drie J., Verloop N.* Mentor teachers' views of their mentees // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning.* 2018. Vol. 26, Issue 2. Pp. 122–147. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>
91. *von Bertalanffy L.* General System theory: Foundations, Development, Applications. N.Y.: George Braziller, Inc., 1968. 289 p.
92. *Walkington J.* Mentoring preservice teachers in the preschool setting: Perceptions of the role // *Australian Journal of Early Childhood.* 2005. Vol. 30, Issue 1. Pp. 28–35.

References

1. Ambarova P. A., Shabrova N. V., Kagomet E. V. Scientific Adviser and scientific Mentor: Updating Old Roles and Meanings. *Bulletin of the Institute of Sociology,* 2024, no. 4 (15), pp. 282–302. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.19181/Vis.2024.15.4.14>
2. Ananiev B. G. *Man as a Subject of Knowledge.* Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russian)

3. Anokhin P. K. *Essays on the Physiology of Functional Systems*. Moscow: Medicina Publ., 1975, 448 p. (In Russian)
4. Blauberg I. V., Yudin E. G. *The formation and Essence of the Systematic Approach*. Moscow: Nauka Publ., 1973, 271 p. (In Russian)
5. Vasilieva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. Mentoring: Yesterday, Today and Tomorrow. *Pedagogy*, 2023, no 8 (87), pp. 5–17. (In Russian)
6. Vasilieva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. Ethics of a Mentor. *Values and Meanings*, 2023, no. 6 (88), pp. 7–19. (In Russian)
7. Gaidamashko I. V., Makarevskaya Yu. E., Kozhevnikov L. L., Porshneva A. A. Psychological and Legal Competence of Teachers: Development of the Concept and Justification of the Model. *Kazan Pedagogical Journal*, 2024, no. 1 (30), pp. 62–84. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/kpj-24-04>
8. Karpov A. V. *Psychology of Activity*: in 5 vols. Vol. 3: Functional Patterns. Moscow: RAO Publ., 2015, 496 p. (In Russian)
9. Karpov A. V., Zavodzkina Yu. M. Structural and Flip Systems of Role-Playing Socialization. *Systemic Psychology and Sociology*, 2019, no. 3 (31), pp. 5–17. (In Russian)
10. Karpov A. V. *Metasystem Organization of Level Structures of the Psyche*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2004, 562 p. (In Russian)
11. Karpov A. V. Shadrikov V. D. *Systemogenesis of Activity. Game. Teaching. Work. Integral Concept of Systemogenesis of Activity*. Yaroslavl, 2017, 446 p. (In Russian)
12. Komensky Ya. A. *Great Didactics*. Moscow: Rugram Publ., 2016, 320 p. (In Russian)
13. ConsultantPlus. Article 351.8. *The Labor Code of the Russian Federation “Features of Labor Regulation of Employees Performing Work on Mentoring in the field of Labor”* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/BD6D94A038B1F4918343EC0C601A04A702EE28/ (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
14. ConsultantPlus. *Order of the Ministry of Education of Russia dated December 25, 2019 no. R-145 “On the Approval of the Methodology (Target Model) of the Mentoring of Students for Organizations Engaged in Educational Activities in General Education, Additional General Educational and Programs of Secondary Vocational Education, Including the best Practices for the Exchange of Experience between Students”* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_82746/ (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
15. ConsultantPlus. *“Concepts for the Development of Mentoring in the Russian Federation” (approved by the Presidium of RAO 06/29/2023)* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_82746/ (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
16. The concept of the development of mentoring in the Russian Federation. *Pedagogy*, 2023, no. 8 (87), pp. 18–32. (In Russian)
17. Kuzmin V. P. *The principle of Systematicity in the Theory and Methodology of K. Marx*. Moscow: Politizdat Publ., 1980, 312 p. (In Russian)
18. Leontyev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Smysl Publ.: Akademia Publ., 2005, 352 p. (In Russian)
19. Lomov B. F. *Systemity in Psychology: Selected Psychological Works*. Ed. V. A. Barabanshchikova, D. N. Zavvalishina, V. A. Ponomarenko. Moscow; Voronezh, 2003, 424 p. (In Russian)
20. Lewis G. *Manager-Mentor. Strategy for Disclosing Talent and Dissemination of Knowledge*. Minsk: Amalfeya Publ., 1998, 288 p. (In Russian)
21. Perevozkina Yu. M. System Model of Socio-Role Functioning of the Individual. *Intelligence. Culture. Education*: Materials of an International Scientific Conference Dedicated to the 85th Anniversary of the birth of RAO I. S. Ladenko, with elements of a scientific school for youth. Novosibirsk: Publishing house of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, pp. 19–21. (In Russian)



22. Perevozkina Yu. M., Grechukhina A. A., Perevzkin M. S. The Structural Organization of Mentoring as a System for the Formation of Professional Identity in the Educational Space. *Valuative Self-Identification of the Future Professional in the Digital Educational Environment*: Collection of Scientific Articles based on the Results of the International Scientific Conference. Kemerovo, 2025, pp. 82–84. (In Russian)
23. Decree of the Presidium of the All-Union Central Council of Trade Unions and the Komsomol Central Committee of February 1975 “On the Further Development of the Mass Movement of Mentors of Young Workers and Collective Farmers”. *Documents of the Central Committee of the All-Union Leninist Young Communist League. 1975*. Moscow: Molodaya Gvardiya Publ., 1976, pp. 71–73. (In Russian)
24. *Order of the Government of the Russian Federation of May 21, 2025 No. 1264-r “Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation through 2030”* [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052> (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
25. *Order of the Government of the Russian Federation of December 31, 2019 No. 3273-r “The Basic Principles of the National System of Professional Growth of Pedagogical Workers of the Russian Federation, Including the National System of Teacher Growth”* [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202001100003> (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
26. Rean A. A., Molchanova D. V., Konovalov I. A. Role-Playing Model as a Predictor of Interested Adolescents to the Family Future. *Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2021, no. 2, pp. 305–314. (In Russian)
27. Rean A. A., Stavtsev A. A., Kuzmin R. G. Psychological Well-Being and Professional Burnout in the Context of the Specifics of the Professional Activity of the Teacher. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2024, no. 55 (7), pp. 29–35. (In Russian)
28. Sokolovskaya I. E. The role of a Mentor professor in Raising a Person of the Future in the era of Artificial Intelligence. *Human Safety in Extreme Climatic, Environmental, and Social Conditions*: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: Publishing house of the Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy, and Social Work, 2020, pp. 148–154. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.38163/978-5-6043858-6-9_2020_148
29. *Decree of the President of the Russian Federation of June 27, 2022 No. 401 “On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation”* [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
30. Ushinsky K. D. Three Elements of School. *Magazine for Education*, 1857, no. 5, pp. 67–70. (In Russian)
31. 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, vol. 35, issue 6, pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
32. Ambrosetti A., Dekkers J., Knight B. A. Mentoring Triad: An Alternative Mentoring Model for Preservice Teacher Education? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2017, vol. 25, issue 1, pp. 42–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1308093>
33. 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, vol. 22, issue 3, pp. 224–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
34. Crutchera P. A., Naseemb S. Cheerleading and Cynicism of Effective Mentoring in Current Empirical Research. *Educational Review*, 2016, vol. 68, issue 1, pp. 40–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058749>
35. Kim T., Danforth S. Non-Authoritative Approach to Supervision of Student Teachers: Cooperating Teachers’ Conceptual Metaphors. *International Research and Pedagogy*, 2012, vol. 38, issue 1, pp. 67–82. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643658>

36. Badia A., Clarke A. The Practicum-Mentor Identity in the Teacher Education Context. *Teaching Education*, 2021, vol. 33, issue 4, pp. 355–371. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>
37. Bernstein B. *Class, Codes and control. Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge Publ., 1990, 342 p.
38. Bernstein B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc, 2000, 221 p.
39. Bjerkholt E. *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Opening closed rooms. A qualitative study of the content and dialogues in mentoring sessions between newly qualified teachers and local mentors] (Doctoral thesis) [Electronic resource]. University of Oslo, 2013. URL: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438209?locale-attribute=no> (open in a new window (date of access: 20.06.2025).
40. Bouquillon E. A., Sosik J. J. Lee D. 'It's Only a Phase': Examining Trust, Identification and Mentoring Functions Received Across the Mentoring Phases. *Mentoring and Tutoring*, 2005, vol. 13, issue 2, pp. 239–258.
41. Bray L., Nettleton P. Assessor or Mentor? Role Confusion in Professional Education. *Nurse Education Today*, 2006, vol. 27, pp. 848–855.
42. Brondyk S., Searby L., Kochan F. Best Practices in Mentoring: Complexities and Possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2013, vol. 2, issue 3, pp. 189–203. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0040>
43. Bullough Jr R. V., Young J., Birrell J. R., Clark D. C., Egan M. W., Erickson L., Frankovich M., Brunetti J., Welling M. Teaching with a Peer: A Comparison of two Models of Student Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2003, vol. 19, pp. 57–73.
44. Bullough R. V. Draper R. J. Making Sense of a Failed Triad: Mentors, University Supervisors and Positioning Theory. *Journal of Teacher Education*, 2004, vol. 55, issue 5, pp. 407–420.
45. Capan S. A., Bedin H. Pre-Service Teachers' Perceptions of Practicum Through Reciprocal Peer Mentoring and Traditional Mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2019, vol. 15, issue 3, pp. 953–971. DOI: <https://doi.org/10.17263/jlls.631539>
46. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, issue 2, pp. 163–202. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
47. Ellis J. N., Alonso D., Nguyen H. T. M. Elements of a Quality Pre-Service Teacher Mentor: A literature Review. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
48. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. *Teaching & Teacher Education*, 2011, vol. 27, issue 2, pp. 320–331. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
49. Du F., Wang Q. New teachers' Perspectives of Informal Mentoring: Quality of Mentoring and Contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2017, vol. 25, issue 3, pp. 309–328. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>
50. Eacott S. Starting Points for a Relational Approach to Organizational Theory: An Overview [Electronic resource]. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2019, vol. 4, issue 1, pp. 16–45. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/756965#page=20> (date of access: 20.06.2025).
51. Engeström Y. Activity theory and Individual and Social Transformation. *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 1999, pp. 19–38. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
52. Evans L., Abbott I. Developing as Mentors in School-Based Teacher Training. *Teacher Development*, 1997, vol. 1, issue 1, pp. 135–148. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664539700200010>



53. Garza R., Reynosa R., Werner P., Duchaine E., Harter R. A. Developing a Mentoring Framework Through the Examination of Mentoring Paradigms in a Teacher Education Residency Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 44, issue 3, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.1>
54. Goldshaft S., Johannessen E., Johannessen M. Student Teachers' Research and Development (R&D) Practice – Constraining and Supporting Practice Architectures. *Pedagogy Culture & Society*, 2022, vol. 32, issue 3, pp. 853–873. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2022>
55. Hall K. M., R. Draper R. J., Smith L. K. Bullough Jr R. V. More than a Place to Teach: Exploring the Perceptions of the Roles and Responsibilities of Mentor Teachers'. *Mentoring and Tutoring*, 2008, vol. 16, issue 3, pp. 328–345.
56. Hargreaves A., Skelton J. Politics and Systems of Coaching and Mentoring. *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, 2012, pp. 122–138.
57. Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 2008, vol. 3, issue 2, pp. 168–186. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
58. Hobson A. J., Maxwell B. Mentoring Substructures and Superstructures: An extension and Reconceptualisation of the Architecture for Teacher Mentoring. *Journal of Education and Teaching*, 2020, vol. 46, issue 2, pp. 184–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>
59. Hudson P., Millwater J. Mentors' Views about Developing Effective English Teaching Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 2008, vol. 33, issue 5, pp. 1–13.
60. Hudson P. *From Generic to Specific Mentoring: A Five-Factor Model for Developing Primary Teaching Practices* [Electronic resource]. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Melbourne, 2004. URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/hud04076.pdf> (date of access: 20.06.2025).
61. Hudson P. Desirable Attributes and Practices for Mentees: Mentor Teachers' Expectations. *European Journal of Educational Research*, 2013, vol. 2, issue 3, pp. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.12973/eujer.2.3.107>
62. Jaipal K. Re-Envisioning Mentorship: Pre-Service Teachers and Associate Teachers as Co-Learners. *Teaching Education*, 2009, vol. 20, issue 3, pp. 257–276. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210902887503>
63. Jensen A. R. *Veiledningsritualet: En Dialektisk Studie av Formaliserte Veiledningssamtaler i Lærerutdanningens Praksisperiode* (Doctoral dissertation) [Electronic resource]. University of Agder, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/307855096_Veiledningsritualet_En_dialektisk_studie_av_formaliserte_veiledningssamtaler_i_laererutdanningens_praksisperiode (date of access: 20.06.2025).
64. Jewell. M. L. What does Mentoring Mean to Experienced Teachers? A Phenomenological Interview Study. *The Teacher Educator*, 2007, vol. 42, issue 4, pp. 289–303.
65. 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, vol. 8, issue 1, pp. 63–80.
66. Kang H. The Role of Mentor Teacher-Mediated Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 2020, vol. 72, issue 2, pp. 251–263. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>
67. Kemmis S., Heikkinen, H. L. T., Fransson G., Aspfors J., Edwards-Groves C. Mentoring of new Teachers as a Contested Practice: Supervision, Support and Collaborative Self-Development. *Teaching & Teacher Education*, 2014. no. 43, pp. 154–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>

68. Kilcullen N. M. Said Another Way: The Impact of Mentoring on Clinical learning. *Nursing Forum*, 2007, vol. 42, issue 2, pp. 95–104.
69. Kwan T., Lopez-Real F. Mentors 'Perceptions of their Roles in Mentoring-Student Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2005, vol. 33, issue 3, pp. 275–287.
70. Lauvås P., Handal G. *Veiledning og praktisk yrkesteori* [Mentoring and Practical Vocational Theory] (3rd ed.). Oslo: Cappelen Damm AS, 2014.
71. Le Maistre C., Boudreau S., Pare A. Mentor or Evaluator? Assisting and Assessing Newcomers to the Professions. *Journal of Workplace Learning*, 2006, vol. 18, issue 6, pp. 344–354. DOI: <https://doi.org/10.1108/13665620610682071>
72. Lejonberg E., Tiplic D. Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-Confidence and Intention to Stay in their jo. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2016, vol. 24, issue 4, pp. 290–305. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1252110>
73. Lejonberg E., Elstad E., Sandvik L. V., Solhaug T., Christophersen K.-A. Developmental Relationships in Schools: Pre-service Teachers' Perceptions of Mentors' Effort, Self-Development Orientation, and use of Theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2018, vol. 26, issue 5, pp. 524–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011>
74. Lucas K. F. The Social Construction of Mentoring Roles. *Mentoring and Tutoring*, 2001, vol. 9, issue 1, pp. 23–47.
75. Maynard T. Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of School-Based Teacher Training. *Mentoring and Tutoring*, 2000, vol. 8, issue 1, pp. 17–30.
76. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing Pre-Service teachers' Professional Knowledge of Teaching: The Influence of Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 66, pp. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
77. 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, vol. 30, issue 5, pp. 524–550. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
78. 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, vol. 18, issue 6, pp. 344–354. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
79. Norman P. J., Feiman-Nemser S. Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teacher and Teacher Education*, 2005, vol. 21, pp. 679–697.
80. Reid J. A. A Practice turn for Teacher Education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2011, vol. 39, issue 4, pp. 293–310. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688>
81. Rutti R., Helms M., Rose L. Changing the Lens: Viewing the Mentoring Relationship as Relational Structures in a Social Exchange Framework. *Leadership & Organization Development Journal*, 2013, vol. 34, issue 5, pp. 446–468. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-0097>
82. Sanford K., Hopper T. Mentoring, not Monitoring: Mediating a whole School Model in Pre-Service Teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 2000, vol. 46, issue 2, pp. 149–166.
83. Shore W. J., Toyokawa T., Anderson D. D. Context-Specific Effects on Reciprocity in Mentoring Relationships: Ethical Implications. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2008, vol. 16, issue 1, pp. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611260701800926>
84. Skagen K. *I veiledningens Landskap. Innføring i Veiledning og Rådgivning* [In the Landscape of Mentoring. Introduction to mentoring and counseling] (2nd ed.). Oslo: Cappelen Damm AS, 2013.



85. Solstad A. G. Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen [Profession-oriented reflection in practical training – a challenge for teacher education]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2013, vol. 97, issue 2, pp. 97–108. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-03>
86. Sundli L. Mentoring – A new Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 2007, vol. 23, issue 2, pp. 201–214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
87. Tonna M. A., Bjerkholt E., Holland E. Teacher Mentoring and the Reflective Practitioner Approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2017, vol. 6, issue 3, pp. 210–227. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
88. Ulvik M., Smith K. What Characterises a Good Practicum in Teacher Education? *Education Inquiry*, 2011, vol. 2, issue 3, pp. 517–536. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
89. Universities Norway Nasjonale Retningslinjer for Lektorutdanning for trinn 8–13 [National Guidelines for an Integrated Teacher Education Program 8–13] [Electronic resource]. URL: https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf (date of access: 20.06.2025).
90. van Ginkel G., van Drie J., Verloop N. Mentor Teachers' Views of their Mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2018, vol. 26, issue 2, pp. 122–147. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>
91. von Bertalanffy L. *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, Inc., 1968, 289 p
92. Walkington J. Mentoring Preservice Teachers in the Preschool Setting: Perceptions of the Role. *Australian Journal of Early Childhood*, 2005, vol. 30, issue 1, pp. 28–35.

Информация об авторах

Гайдамашко Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, доцент, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5146-0064>, gajdamashko@mirea.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@br.ru

Information about the Authors

Igor V. Gaidamashko – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5146-0064>, gajdamashko@mirea.ru

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Effective Psychology, Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based on NSPU, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@br.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 16.07.2025

Одобрена после рецензирования: 22.08.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 16.07.2025

Approved after peer review: 22.08.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



Обзорная статья

УДК 316.6+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.02

Институт наставничества: траектории развития в контексте непрерывного образования

Гилева Кристина Викторовна^{1,2}, Козина Екатерина Сергеевна^{1,2}

¹*Сибирский государственный университет путей сообщения,
г. Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлена ретроспектива изучения феномена наставничества в отечественной педагогической психологии, а также анализируются ключевые современные направления теоретического исследования института наставничества в методологии деятельностного и системного подходов применительно к реализуемым практически траекториям развития наставничества в сфере образования, закрепленным в Концепции развития наставничества в РФ до 2030 г. Актуальность проблемного поля исследования обусловлена необходимостью интегративных решений по укреплению наставничества как важнейшего эволюционного института стратегического развития общества в РФ, способствующего преумножению его человеческого капитала: в трудовом, в том числе педагогическом, в молодежном и детско-взрослом коллективах, в преломлении лидерского, социального наставничества и др. Особое внимание уделено анализу результатов работы стратегической сессии в рамках II Всероссийского форума «Практики наставничества: от науки к прикладным технологиям», организованного в Новосибирском государственном педагогическом университете в 2025 г., и IV Ассамблеи Российской академии образования «Школа Победы», где авторы выступали в качестве модераторов (ведущих). Итоги организованного междисциплинарного диалога педагогического сообщества и представителей общественных организаций регионов РФ, представленные в статье, стали фундаментом дальнейшей совместной работы в рамках инновационной площадки Российской академии образования «Преемственность в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования» по обмену опытом и поиску новых концептуальных и практико-ориентированных подходов к наставничеству в образовании.

Ключевые слова: наставничество в образовательной организации; педагогическое наставничество; направления развития педагогического наставничества; адаптация через наставничество; развитие через наставничество; наставничество участников и ветеранов боевых действий.

Для цитирования: Гилева К. В., Козина Е. С. Институт наставничества: траектории развития в контексте непрерывного образования // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 40–56. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.02>



The Institute of Mentoring: Development Pathways in the Context of Continuing Education

Kristina V. Gileva^{1,2}, Ekaterina S. Kozina^{1,2}

¹*Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article provides a retrospective of the study of the phenomenon of mentoring in Russian educational psychology, as well as an analysis of the key modern trends in the theoretical study of the institution of mentoring in the methodology of the activity-based and systemic approaches, in relation to the practical trajectories of the development of mentoring in the field of education, as outlined in the Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation until 2030. The relevance of the authors' research problem field is due to the need for integrative solutions to strengthen mentoring as an essential evolutionary institution for the strategic development of society in the Russian Federation, which contributes to the enhancement of its human capital: in the labor, including pedagogical, collective, in the youth and child-adult collective, in the context of leadership and social mentoring, etc. Special attention is paid to the analysis of the results of the strategic session at the II All-Russian Forum "Mentoring Practices: From Science to Applied Technologies", organized by the Novosibirsk State Pedagogical University in 2025, and the IV Assembly of the Russian Academy of Education "School of Victory", where the authors acted as moderators (hosts). The results of the organized interdisciplinary dialogue between the pedagogical community and representatives of public organizations in the regions of the Russian Federation, presented in the article, have largely become the foundation for further joint work within the framework of the innovative platform of the Russian Academy of Education "Continuity in the Development and Implementation of Mentoring Practices at Different Levels of Education" to share experiences and find new conceptual and practice-oriented approaches to mentoring in education.

Keywords: mentoring in educational organization; pedagogical mentoring; areas of development for pedagogical mentoring; adaptation through mentoring; development through mentoring; mentoring of participants and veterans of military operations.

For Citation: Gileva K. V., Kozina E. S. The Institute of Mentoring: Development Trajectories in the Context of Continuing Education. *SMALTA*. 2025, no. 3, pp. 40–56. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.02>

В последние годы национальные задачи, связанные объединением разных поколений граждан России вокруг единой системы ценностей, общей истории и общего будущего страны, потребовали поиска универсальных концепций, имеющих высокий педагогический потенциал. Безусловно, аутентичным для нашей страны решением этих задач стало обращение к концепции наставничества, которая, с одной стороны, является традиционно близкой отечественной образовательной практике, а с другой – обладает широкими перспективами развития в соответствии с актуальными условиями общественной жизни.

В отечественной педагогике важность наставнической деятельности и определение высоких требований к личности наставника представлены в трудах К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Л. Соловейчика. Наставничество



стало активно внедряться на производстве и в образовании с 1930-х гг. в связи с необходимостью воспитания и обучения молодого поколения, в том числе для систематической помощи молодым специалистам со стороны опытных педагогов [33]. В научно-методологическом плане концепция наставничества получила свое оформление в середине 1960-х гг. Особое значение институт наставничества имел на производстве, поскольку помогал решать задачи профессионального обучения и повышения квалификации на рабочих местах, а также воспитания политически грамотной молодежи. В методической литературе этого периода сформированы требования к наставникам, рекомендации к организации наставничества, описаны методики и определены критерии эффективности наставнической деятельности [32]. В педагогических исследованиях обобщался производственный опыт организации научничества, разрабатывались методические издания для повышения эффективности института наставничества (А. С. Балтышев, С. Г. Вершловский, С. И. Крамаренко, М. М. Свадовская, В. М. Шепель и др.).

В 1960-е гг. современное звучание приобретает также феномен наставничества для педагогических работников. В школах наставниками становятся высококвалифицированные педагоги, обладающие богатым жизненным опытом, готовые передавать его молодым учителям [3]. Организация педагогического наставничества обеспечивалась централизовано через учреждения системы повышения квалификации и переподготовки работников образования [11].

В современной России значимость наставничества как института преемственности, обеспечивающего как обучающие, так и воспитательные задачи, определена на уровне национального проекта «Образование», в рамках которого в том числе утверждена целевая модель наставничества [20], Концепции развития наставничества до 2030 г. [27], а также поправок к Трудовому кодексу РФ.

Кроме того, на региональном и муниципальном уровнях создаются необходимые нормативно-правовые основы для формирования эффективной системы наставничества в образовании: например, в Новосибирской области действует Приказ министерства образования Новосибирской области от 25.03.2022 г. № 564 «Об утверждении примерного положения о системе (целевой модели) наставничества педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Новосибирской области» [23], в дополнение к которому утверждено «Положение о наставничестве для вновь назначенных руководителей и педагогов муниципальных образовательных учреждений, подведомственных департаменту образования мэрии города Новосибирска» (приказ департамента образования мэрии г. Новосибирска от 09.03.2021 г. № 0168-од) [24].

В актуальной концепции наставничество определяется как «социально-педагогическая технология сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [27, с. 3].

Исходя из базового определения можно предположить, что границы применения данной технологии существенно расширились, так как в процессе сопровождения личностного и профессионального развития достигаются не только цели обучения и воспитания, но и задачи адаптации, а также различного рода преобразования (когнитивные, личностные, социальные и т. д.). Кроме того, такая трактовка предполагает расширение ролевой структуры наставничества от классической роли профессионала к ролям ментора, тьютора, нравственного лидера и т. д., которые могут



реализовываться не только в традиционном формате, но и в форматах «равный – равному» или в модели обратного наставничества [6].

Неоднородность современной практики наставничества требует понимания ключевых направлений трансформации классической концепции наставничества, что позволит генерировать новые идеи, осуществлять внедрение лучших практик в деятельность различных социальных институтов, а также оно необходимо для формирования единых методологических оснований, позволяющих более качественно обеспечивать реализацию этой технологии в разных условиях. Поэтому цель статьи заключается в обзоре актуальных направлений реализации наставничества, которое сегодня можно рассматривать как обучающую, развивающую и адаптационную технологию социализации личности в условиях непрерывного образования [17; 26]. За счет использования цифровых технологий и расширения ролевого репертуара наставников наставничество, не утратив свою педагогическую основу, активно используется при решении различных социально-психологических и педагогических задач, что требует общего видения направлений трансформации концепции наставничества.

Методология представленного теоретического исследования основывается на деятельностном и системном подходах, а также на идеях концепции ролевой социализации Ю. М. Перевозкиной [17], которые могут быть использованы при определении ролевого репертуара наставников и условий, связанных с общественным, организационным и личностным уровнем реализации технологии и влияющих на ее эффективность.

Обзор научной литературы позволяет выделить следующие инновационные направления реализации наставничества в сфере образования и в реальном секторе экономики.

Наставничество в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования, где студенты формируют профессиональные компетенции и готовятся к самостоятельной трудовой деятельности, имеет свои особенности. Этот период нацелен на первичную профессионализацию, которая может сопровождаться учебными кризисами и разочарованием в выбранной профессии. Анализ различных научно-практических исследований показывает, что в период приобретения профессии наставничество становится многоцелевой технологией поддержки и развития студентов, которая позволяет через партнерство обогащать субъектов этой деятельности практическими навыками, обмениваться передовыми знаниями, обеспечивать взаимодействие поколений [5; 6; 7; 25].

Наиболее традиционным направлением наставничества в образовательной среде является формат «педагог – студент» [9; 19; 25]. Так, Е. А. Помельникова с соавторами [25] указывает, что функции преподавателей в образовательных организациях существенно расширились и традиционной роли, предполагающей только передачу профессиональных знаний, сегодня недостаточно. Формируется новая роль – преподавателя-наставника, который, решая задачи профессионального обучения, оказывает студентам помочь в профессиональном развитии, адаптации к рабочему коллективу, определении планов карьерного роста, подготовке к профессиональным олимпиадам и конкурсам и т. д. В наставничестве реализуется возможность развития у студентов метанавыков на основе «профессиональной интеграции субъектов взаимодействия в процессе обучения и воспитания» в ходе вовлечения молодежи в волонтерскую, инновационную и проектную деятельность [19].



Актуальная практика современных вузов показывает высокую востребованность проектов по наставничеству в формате «студент – эксперт» [1; 10; 12]. Сотрудничество между образовательными организациями и специалистами-практиками нацелено на максимальное сближение образовательного процесса с запросами рынка труда, передачу студентам реального опыта профессиональной деятельности, мотивацию на дальнейшую учебу и работу в профессии, повышение готовности студентов к участию в профессиональных конкурсах, решение задач трудоустройства выпускников, т. е. закрытие кадрового дефицита компаний – работодателей. Наставничество в процессе стажировок на предприятиях позволяет студентам утвердиться в правильно-сти выбранной профессии, познакомиться с организационной культурой конкретного предприятия, вникнуть в конкретные производственные процессы [10].

Еще одно инновационное направление развития наставничества в вузах реализуется в формате «студент – студент» [28; 29; 31]. Эта тема чаще всего связана с проектами студенческого самоуправления, которые активно поддерживаются Министерством науки и высшего образования РФ, а также общероссийской общественной организацией «Российский союз молодежи» [16]. Ежегодно лучшие студенческие практики по наставничеству рассматриваются на Всероссийском конкурсе лучших практик организации деятельности студенческих советов образовательных организаций высшего образования и публикуются на специальном сервисе конструктор-студсовета.рф [14].

Обзор актуальной деятельности вузов и ссузов показывает, что во многих образовательных организациях есть группы студентов старших курсов, выполняющих функции тьюторов студенческих групп, задачи которых связаны с помощью первокурсникам в адаптации, освоением их в образовательном пространстве, сплочением учебных групп, знакомством с традициями образовательной организации, вовлечением в учебную, спортивную, общественную и творческую жизнь студенческого сообщества, развитием лидерских способностей [13; 29]. С учетом понимания значимости и ответственности этой работы в образовательных организациях действуют программы подготовки студенческих наставников, которые могут предполагать первичный отбор, обязательное обучение по психолого-педагогическим и организационным вопросам, а также аттестацию по результатам участия.

Уникальным комбинированным форматом наставничества в ряде вузов и ссузов выступает взаимодействие студентов, имеющих определенный профессиональный опыт или учебные достижения, с другими студентами [2; 4; 13; 31]. Наставничество в таком виде позволяет развивать самостоятельность, коммуникативные навыки, а также профессиональные компетенции субъектов наставнической деятельности, так как в процессе обучения студенты решают учебные задачи, передают опыт, предлагают нестандартные решения учебных вопросов. При этом одинаковый статус участников процесса снижает коммуникационные барьеры, позволяет реализовывать индивидуальный подход к обучению. В этом случае методами работы с наставляемыми являются тренинги по развитию профессиональных навыков, мастер-классы студентов старших курсов, разработка совместных проектов, решение тренинг-кейсов [4]. Ярким примером формата студенческого наставничества является проект «Наставничество Way Up GSB», который реализуется в Высшей школе бизнеса [15]. Программа нацелена на улучшение адаптации участников к профессиональным вызовам, она дает возможность осуществить подготовку к профессиональным конкурсам и олимпиадам, позволяет развивать навыки прохождения со-

беседований, способствует успешному поиску работы и т. д. Наставниками в этой программе выступают студенты, у которых есть опыт работы на крупнейших интеллектуальных состязаниях страны (олимпиадах и конкурсах), а также студенты, имеющие опыт в различных сферах профессиональной деятельности.

Таким образом, обзор научно-практических источников показывает, что сегодня в образовательных организациях наставничество имеет многовекторный характер и призвано решать широкий круг задач, связанных с профессиональным становлением студентов, развитием их мягких навыков, формированием морально-нравственных и патриотических установок, а также приобщением к профессиональным ценностям. В этой связи в образовательных организациях важно создавать концепции наставничества, дорожные карты для их внедрения, вести образовательные программы для подготовки наставников в целях повышения эффективности этой работы и качественной реализации всех поставленных в ее рамках задач.

Кроме того, необходимо отметить, что отдельным направлением реализации государственной политики в области становления института наставничества в сфере образования и гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи становится, в соответствии с утвержденной Концепцией развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г., наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективах, и одной из приоритетных задач в этом направлении является «создание условий для привлечения в качестве наставников (в том числе для несовершеннолетних) ветеранов боевых действий, а также лиц, принимавших участие в специальной военной операции» [27, с. 4], так как «важны прежде всего позитивный образ и ролевая модель самого наставника, гражданина и патриота России, человека, имеющего опыт, достижения и заслуги» [27, с. 6].

В настоящее время создаются необходимые условия для развития наставничества в молодежном и детско-молодежном коллективах на всех уровнях образования при активном взаимодействии руководства образовательных учреждений с представителями общественных организаций и объединений ветеранов труда и боевых действий, в том числе специальной военной операции (СВО): региональными и местными отделениями Всероссийского союза ветеранов СВО, Ассоциации ветеранов специальных военных операций, Фонда «Защитники Отечества» и др.

Президент Российской Федерации В. В. Путин на ежегодной встрече с журналистами и жителями страны отметил несколько раз, что роль участников боевых действий, в том числе СВО, «в процессе воспитания молодого поколения, наших школьников, вообще молодых людей, в высшей степени востребована. И это очевидная абсолютно вещь, особенно на переломных моментах истории любой страны, вот как у нас сейчас... Войны выигрываются учителями, а воспитание – особенно теми, кто напрямую принимал участие в боевых действиях, рисковал своей собственной жизнью, за Родину воевал, – это особое значение имеет» [8].

Во исполнение поручения Президента РФ и в соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июня 2025 г. № 467 [22] в школах вводится новый учебный предмет, направленный на формирование у детей и подростков мировоззрения на основе традиционных ценностей, – «Духовно-нравственная культура России» (ДНКР) в 5–7-х классах: в 5-м классе – 17 часов; в 6-м и 7-м классах – по 34 часа. В рамках изучения данного предмета целесообразно как раз закладывать время на встречи обучающихся с участниками СВО. Циклы подобных встреч могут быть реализованы также в рамках классных часов, в фор-



мате организации работы военно-патриотических, поисковых и других школьных и студенческих отрядов, а также музеев образовательных учреждений.

Отдельными эффективными направлениями работы по привлечению участников и ветеранов СВО к наставничеству в молодежном и детско-молодежном коллективах, в том числе в образовательных учреждениях, должно стать активное сотрудничество общественных организаций и объединений ветеранов труда и боевых действий в рамках совместных проектов со Всероссийским общественным движением наставников детей и молодежи «Наставники России», Молодежной общероссийской общественной организацией «Российские студенческие отряды», Общероссийским общественно-государственным движением детей и молодежи «Движение Первых», Ассоциацией волонтерских центров, некоммерческих организаций и институтов общественного развития «Добро.РФ», Общероссийской общественно-государственной просветительской организацией «Российское общество “Знание”», автономной некоммерческой организацией «Россия – страна возможностей» и др.

Значительно актуализируется в настоящее время организация встреч с участниками боевых действий и СВО в образовательных организациях дополнительного образования детей и молодежи, особенно в рамках рабочих программ дополнительного образования социально-гуманитарной и военно-патриотической направленности, так как отвечает интересам обучающихся, их информационной и психологической подготовленности для общения с участниками боевых действий.

Отдельным поручением Президента РФ, в рамках реализации национального проекта «Молодежь и дети», Правительству Российской Федерации необходимо «проработать вопросы, касающиеся мероприятий, направленных на военно-патриотическое воспитание детей и молодежи, рассмотрев возможность привлечения участников специальной военной операции к воспитательной работе с детьми и молодежью, в том числе путем развития отделений автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования “Центр развития военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи” во всех субъектах Российской Федерации, предусмотрев выделение на эти цели в 2025–2030 годах дополнительных бюджетных ассигнований из федерального бюджета» [18].

В регионах и на местах также воплощаются проекты, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей и воспитание патриотизма у подрастающего и молодого поколения. Например, Новосибирское региональное общественное военно-патриотическое движение «Зашитник», которое активно привлекает участников и ветеранов СВО к проведению просветительских, культурно-массовых и спортивных мероприятий – от изучения истории вооруженных сил и популяризации военно-спортивных дисциплин до непосредственного влияния на государственную политику в сфере патриотического воспитания в регионе, в том числе посредством реализации совместного проекта «Клуб Наставников».

Таким образом, анализ научной литературы и актуальных направлений реализации наставничества показывает широкий диапазон возможностей, которые связаны не только с педагогическим потенциалом технологий, но и с современными инструментами, обогащающими ее содержательный контекст, а также расширяющими целевые группы, которые могут вовлекаться в эту деятельность. В образовательных организациях, где сама среда способствует развитию и преемственности, где субъектность и гуманизм определяют партнерство и содействие, где вся деятельность нацелена на передачу опыта и глубокое вовлечение, наставничество должно стать общим вектором личностных и общественных трансформаций.

При этом именно в системе образования есть все возможности создавать площадки для взаимодействия со студентами, с экспертами и профессионалами, с различными категориями граждан с уникальным жизненным опытом. Однако необходимо иметь в виду и определенные сложности, с которыми сталкиваются сейчас руководители образовательных организаций и общественных организаций и движений, в том числе представители общественных организаций и объединений ветеранов труда и боевых действий, а также педагогические и социальные работники, волонтеры и все заинтересованные в эффективной реализации государственной молодежной политики и политики в области детства. Большинство из них связаны с последствиями трансформации постсоветского социально-экономического пространства и разрозненностью политических решений, отсутствием комплексного подхода к реализации проводимых реформ в области образования и воспитания в последние десятилетия.

Комплексному исследованию условий и факторов развития наставничества в образовательно сфере, с точки зрения имеющихся проблемных областей и созданных возможностей, были посвящены стратегическая сессия, проведенная в рамках II Всероссийского форума «Практики наставничества: от науки к прикладным технологиям», организованного в Новосибирском государственном педагогическом университете 24 апреля 2025 г., и IV Ассамблеи Российской академии образования «Школа Победы», где авторы выступали в качестве модераторов (ведущих).

Представители педагогического сообщества, общественных организаций, реализующих свои проекты в сфере дополнительного образования и воспитания подрастающего поколения и молодежи, а также помогающие практики анализировали современный контекст развития наставнической деятельности в образовании, проводили анализ в разрезе нормативно-правового и организационного (политические факторы), финансового (экономические факторы), социокультурного и технологического обеспечения, в том числе с точки зрения методологии, методик и инструментов работы по укреплению института наставничества (результаты представлены в таблице).

Таблица

**Результаты анализа условий развития наставничества в образовании
(итоги стратегической сессии)**

Области проблем	Области возможностей	Ожидаемые результаты			
Нормативно-правовое и организационное обеспечение (политические факторы)					
1) отсутствие системы нормативно-правового регулирования деятельности наставника в образовании; 2) отсутствие профессионального стандарта наставника; 3) «слепое пятно» нормативно-правовой базы развития наставничества для вузов; 4) отсутствие межведомственных связей; 5) отсутствие образовательных площадок и колабораций	1) Российская академия образования в РФ; 2) выстроенная система образования; 3) институты повышения квалификации для педагогов; 4) разработанная в последние годы нормативная база, методические рекомендации в области развития наставничества в образовании; 5) ресурсные центры; 6) сетевое взаимодействие;	1) повышение качества образования; 2) федеральные требования к организации восстановительного отдыха педагогов-наставников; 3) распространение успешного регионального опыта в наставничестве на другие регионы РФ; 4) решение проблемы кадрового голода в сфере образования и высокой нагрузки на педагогов;			

Продолжение табл.

1	2	3
школ, ссузов, вузов и других образовательных организаций города	7) курс на укрепление межведомственных связей; 8) расширение практики целевого обучения	5) увеличение количества молодых педагогов в образовательных организациях; 6) проведение ежегодного конкурса «Наставник года»; 7) успешная интеграция наставничества в процесс работы системы образования; 8) эффективный контроль за реализацией программы наставничества; 9) закрепление этических норм для наставников на законодательном уровне; 10) наличие ставки наставников в штатном расписании
Финансовое обеспечение (экономические факторы)		
1) недостаточное финансирование развитие наставничества в образовании; 2) централизация ресурсов; 3) отсутствие системы эффективного материального стимулирования наставников	1) финансовая поддержка инициатив по развитию лидерства; 2) наличие грантов для поддержки инициатив в области образования; 3) привлечение спонсоров	1) выстроенная региональная система наставничества с правовым обеспечением и финансированием; 2) урегулирование финансовых расходов (обязательное выделение и освоение выделенных средств)
Информационное обеспечение (социокультурные факторы)		
1) недостаточный уровень престижа наставника (фильмы, книги, социальные ролики и реклама); 2) отсутствие мотивации к наставничеству из-за высокого уровня нагрузки и профессионального выгорания руководителей, педагогов и других помогающих практиков; 3) многообразие отношений к вопросам наставничества; 4) недостаток информирования о работе площадок по обмену опытом	1) руководители и педагоги, заинтересованные в развитии наставничества; 2) наличие опытных педагогов; 3) цифровые и информационные ресурсы; 4) массовое развитие цифровой грамотности; 5) благоприятный психологический климат	1) высочайший уровень престижа педагога-наставника в образовании в РФ; 2) формирование благоприятных условий для осуществления деятельности субъектов наставничества; 3) снижение профессионального выгорания педагогов; 4) возможность взаимодействия в цифровом пространстве в рамках разных систем наставничества
Технологическое, в том числе методологическое, обеспечение (технологические факторы)		
1) недостаточный уровень изучения отечественных и зарубежных практик наставничества в сфере образования; 2) отсутствие разработанных методик и стандартов отбора, оценки деятельности и обучения наставников; 3) отсутствие образовательных структур для обучения наставников;	1) возможности участия в организации и проведении местных форумов; 2) сотрудничество с волонтерами; 3) педагогические классы и вожатская практика; 4) проведение профильных смен, посвященных развитию наставничества, в детских лагерях;	1) объединение теории и практики наставничества: от апробации к внедрению; 2) разработанные стандарты отбора, оценки деятельности и обучения наставников; 3) наличие четкой методологической базы подготовки для обучения наставников; 4) наличие методической базы в деятельности наставника;

1	2	3
4) формальный подход к развитию практики наставничества	5) возможности стажировок; 6) организация тренингов, мастер-классов с целью формирования профессиональных навыков наставников	5) возможность выбора наставников в рамках своих образовательных учреждений

В целом общие итоги работы стратегической сессии заложили фундаментальные основы для организации эффективного сотрудничества образовательных организаций разного уровня нескольких российских регионов в рамках инновационной площадки Российской академии образования «Преемственность в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования».

Основной целью партнерства участников данной инновационной площадки, утвержденной постановлением Президиума РАО от 29 мая 2025 года № 5/3 [21], является разработка и апробация инновационной системы преемственности наставничества на разных уровнях образования, направленной на формирование наставничества с учетом зон профессионального дефицита и «точек роста» наставляемых, приобретение ими профессиональных навыков выполнения должностных обязанностей, содействие эффективной адаптации наставляемых в новых условиях образовательной системы школы, техникума, вуза.

Именно такой комплексный подход к укреплению института наставничества в образовательной среде, с учетом основных траекторий его развития в настоящее время, позволит достичь тех ориентиров, которые наметило себе профессиональное педагогическое сообщество совместно с сообществом заинтересованных представителей общественных, ветеранских, волонтерских и других организаций, реализующих свои мероприятия с участием детей и молодежи, а также ставящих своей задачей развитие профессиональных компетенций и укрепление духовно-нравственных основ становления личности, формирования активной гражданской позиции и патриотизма.

В заключение хочется процитировать А. Д. Харичева, начальника Управления Президента Российской Федерации по вопросам мониторинга и анализа социальных процессов: «Сущность российской цивилизации кроется в ее уникальной черте – объединении на своей территории миллионов людей, скрепленных уважением к традициям, религии и культуре друг друга, а главное, обращенных к единой великой цели – сохранению и приумножению накопленного духовного и исторического богатства общей Родины... Сохраняя эту живую связь поколений, формируя крепкие семьи и поддерживая высокий уровень культуры, мы обретем всепобеждающую силу и сможем уверенно смотреть в будущее, передавая молодым поколениям великую миссию быть опорой для нашей страны и мира» [30, с. 11].

Именно опора на наставничество как на мощнейший эволюционный механизм развития позволит нашей системе образования выйти на качественно новый уровень, позволяющий решать стратегические задачи, связанные с инвестициями в человеческий капитал и обеспечением технологического суверенитета страны, ее конкурентоспособности на мировой арене, направленные на создание экологичной и безопасной среды для становления новых поколений, сохранение культурного кода и транслирование непреходящих духовно-нравственных ценностей многонационального народа России.



Список источников

1. Ахметова А. Т. Наставничество в вузе, как ориентир в будущей профессии [Электронный ресурс] // E-Scio. 2021. № 3 (54). С. 167–171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45652444> (дата обращения: 23.06.2025).
2. Белякова М. Б., Лещенко Д. В. Студенческое наставничество как форма обучения биохимии иностранных студентов в медицинском вузе [Электронный ресурс] // Тверской медицинский журнал. 2025. № 2. С. 9–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80422713> (дата обращения: 25.06.2025).
3. Богданова Л. Е., Решетникова Е. Ю. Наставничество: вызов времени или возрождение традиций советского периода [Электронный ресурс] // Образовательные технологии. 2020. № 4. С. 27–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45846638> (дата обращения: 25.06.2025).
4. Быстрицкая Е. В., Леонтьева М. С., Соловьева А. В. Концепция внутривузовского наставничества при освоении студентами дисциплин профессионально-коммуникативной направленности (опыт ГАОУ ВО МГУСиТ) [Электронный ресурс] // Научный вестник МГУСиТ: спорт, туризм, гостеприимство. 2022. № 3 (73). С. 54–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50007428> (дата обращения: 22.06.2025).
5. Воротынцева А. В., Воротынцев И. В., Бойко К. А. Формирование кадров для современной экономики (на примере системы наставничества в вузе) [Электронный ресурс] // Цифровая и отраслевая экономика. 2021. № 1 (22). С. 80–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44868644> (дата обращения: 28.06.2025).
6. Ганпанцурова О. Б., Гречухина А. А. Психолого-педагогические компоненты наставничества как фактора формирования цифровых компетенций в процессе профессионального образования [Электронный ресурс] // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика: сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции (Уфа, 11 октября 2024 г.). Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», 2024. С. 226–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74208941> (дата обращения: 23.06.2025).
7. Дворяткина С. Н., Щербатых С. В. Новые инструменты реализации наставничества в вузах центра России [Электронный ресурс] // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 4. С. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=57234808> (дата обращения: 29.06.2025).
8. Итоги года с Владимиром Путиным [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72994> (дата обращения: 20.06.2025).
9. Калмыкова Е. А., Семенова Ю. И. Наставничество как метод психолого-педагогического сопровождения обучающихся в вузе (на примере организации участия в олимпиаде студентов «Я – профессионал») [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 4 (72). С. 297–302. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79492764> (дата обращения: 29.06.2025).
10. Клентак А. С., Гречников Ф. В., Клентак Л. С. Об опыте наставничества при проведении учебной практики студентов на предприятии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25, № 93. С. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-93-20-28>
11. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. М.: Академия Минпросвещения России, 2023. 223 с.
12. Ломакина Т. Н., Решетникова Е. Ю. Наставничество на производстве как условие профессионального становления обучающихся [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 3. С. 25–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36286054> (дата обращения: 30.06.2025).



13. *Наумова Н. А.* Формы наставничества в студенческой среде [Электронный ресурс] // Образование. Карьера. Общество. 2020. № 4 (67). С. 29–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44523617> (дата обращения: 30.06.2025).
14. Официальная платформа «Конструктор студенческих советов в образовательной организации высшего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80adffwauhcbscjebjcdfig.xn--p1ai/> (дата обращения: 25.06.2025).
15. Официальный сайт Высшей школы бизнеса [Электронный ресурс]. URL: https://gsb.hse.ru/student/WAY_UP_GSB/ (дата обращения: 25.06.2025).
16. Официальный сайт Российского союза молодежи, вкладка проекта «Студенческое самоуправление» [Электронный ресурс]. URL: <https://tuy.ru/projects/studencheskoe-samoupravlenie/> (дата обращения: 25.06.2025).
17. *Перевозкина Ю. М.* Проблема концептуализации социализации в ролевых теориях [Электронный ресурс] // Ярославский психологический вестник. 2020. № 1 (46). С. 17–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42821185> (дата обращения: 22.06.2025).
18. Перечень поручений по итогам заседания Совета по стратегическому развитию и нацпроектам и комиссий Госсовета по направлениям социально-экономического развития [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/74712> (дата обращения: 20.06.2025).
19. *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: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-3-84-90>
20. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению 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») [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_347071/ (дата обращения: 19.06.2025).
21. Постановление Президиума Российской академии образования от 29 мая 2025 г. № 5/3 «Утверждение инновационных проектов РАО и присвоение статуса инновационной площадки РАО организациям-соискателям» [Электронный ресурс]. URL: <https://sch047.aptrg.gov.spb.ru/innovacionnaja-dejatelnost/innovacionnaja-ploschadka-rao/> (дата обращения: 24.06.2025).
22. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июня 2025 г. № 467 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/412344556/> (дата обращения: 14.06.2025).
23. Приказ министерства образования Новосибирской области от 25 марта 2022 г. № 564 «Об утверждении примерного положения о системе (целевой модели) наставничества педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Новосибирской области» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edunso.ru/node/7906> (дата обращения: 14.06.2025).
24. Приказ департамента образования мэрии г. Новосибирска от 9 марта 2021 г. № 0168-од «Об утверждении Положения о наставничестве для вновь назначенных руководителей и педагогов муниципальных образовательных учреждений, подведомственных департаменту образования мэрии города Новосибирска» [Электронный ресурс]. URL: https://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/.1new_files/pismo_do_ot_31.03.2021_



no_14.14.03375_o_napravlenii_prikaza_po_nastavnichestvu_2.pdf (дата обращения: 14.06.2025).

25. Помельникова Е. А., Ивкина М. В., Альмурзин П. П. Роль наставничества в формировании профессионального мировоззрения в современных условиях профессиональной подготовки в вузе [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 227–230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54714456> (дата обращения: 29.06.2025).

26. Прюс Ф., Переvezкина Ю. М., Переvezкин С. Б. Человек и вопросы его социализации в современном мире [Электронный ресурс] // Развитие человека в современном мире. 2021. № 2. С. 7–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46368467> (дата обращения: 27.06.2025).

27. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505733/ (дата обращения: 22.06.2025).

28. Стромов В. Ю., Сысоев П. В., Завьялов В. В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 174. С. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14>

29. Филатова О. Н., Барабашкина Е. В., Трифанова А. А. Наставничество в профессиональном образовании // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 1 (67). С. 66–68. DOI: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-1-67-66-68>

30. Харичев А. Д. Ключевые мировоззренческие линии государственной политики. Цивилизация «Россия» [Электронный ресурс] // Блокнот гражданского просвещения. 2025. № 8. С. 4–11. URL: <https://gos.znanierussia.ru/?ysclid=mf2k4xu0dv920427297> (дата обращения: 27.06.2025).

31. Шерайзина Р. М., Мигунова Е. В., Жигалик М. А. Вариативная система студенческого наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного образования [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2018. № 2 (55). С. 17–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36589343> (дата обращения: 30.06.2025).

32. Шобонов Н. А. Практика наставничества в России: исторический аспект // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 1 (67). С. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-1-67-76-79>

33. Щербакова Т. Н., Щербакова Е. В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 18–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085625> (дата обращения: 25.06.2025).

References

1. Akhmetova A. T. Mentoring at a University as a Guide to Future Profession [Electronic resource]. *E-Scio*, 2021, no. 3 (54), pp. 167–171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45652444> (date of access: 23.06.2025). (In Russian)
2. Belyakova M. B., Leshchenko D. V. Student Mentoring as a Form of Teaching Biochemistry to Foreign Students at a Medical University [Electronic resource]. *Tver Medical Journal*, 2025, no. 2, pp. 9–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80422713> (date of access: 25.06.2025). (In Russian)
3. Bogdanova L. E., Reshetnikova E. Yu. Mentoring: A Challenge of the Times or the Revival of Soviet-Period Traditions [Electronic resource]. *Educational Technologies*,



2020, no. 4, pp. 27–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45846638> (date of access: 25.06.2025). (In Russian)

4. Bystritskaya E. V., Leontyeva M. S., Solovyova A. V. The Concept of Intra-University Mentoring in the Development of Professional and Communicative Disciplines by Students (the experience of GAUO at the Moscow State University of Sport, Tourism and Hospitality) [Electronic resource]. *Scientific Bulletin of the Moscow State University of Sport, Tourism and Hospitality*, 2022, no. 3 (73), pp. 54–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50007428> (date of access: 22.06.2025). (In Russian)

5. Vorotyntseva A. V., Vorotyntsev I. V., Boyko K. A. Formation of Personnel for the Modern Economy (on the Example of the Mentoring System at a University) [Electronic resource]. *Digital and Sectoral Economy*, 2021, no. 1 (22), pp. 80–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44868644> (date of access: 28.06.2025). (In Russian)

6. Ganpantsurova O. B., Grechukhina A. A. Psychological and Pedagogical Components of Mentoring as a Factor in the Formation of Digital Competencies in the Process of Professional Education [Electronic resource]. *Innovative Scientific Research in the Modern World: Theory, Methodology, and Practice*: Collection of Scientific Articles Based on the Materials of the XV International Scientific and Practical Conference (Ufa, October 11, 2024). Ufa: Vestnik Nauki Publ., 2024, pp. 226–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74208941> (date of access: 23.06.2025). (In Russian)

7. Dvoryatkina S. N., Shcherbatykh S. V. New Tools for Implementing Mentoring in Universities in Central Russia [Electronic resource]. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2023, no. 4, pp. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=57234808> (date of access: 29.06.2025). (In Russian)

8. *Year-end results with Vladimir Putin* [Electronic resource]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72994> (date of access: 20.06.2025). (In Russian)

9. Kalmykova E. A., Semenova Yu. I. Mentoring as a Method of Psychological and Pedagogical Support for Students at a University (on the Example of Organizing Participation in the “I am a Professional” student Olympiad) [Electronic resource]. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2024, no. 4 (72), pp. 297–302. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79492764> (date of access: 29.06.2025). (In Russian)

10. Klentak A. S., Grechnikov F. V., Klentak L. S. On the Experience of Mentoring during Students’ Practical Training at an Enterprise. *Izvestiya of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social Sciences, Humanities, Medical and Biological Sciences*, 2023, vol. 25, issue 93, pp. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-93-20-28>

11. Ladilova N. A., Mishina I. A. *Mentoring in Russia: From Origins to the Present*. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia Publ., 2023, 223 p. (In Russian)

12. Lomakina T. N., Reshetnikova E. Yu. Mentoring in Production as a Condition for the Professional Development of Students [Electronic resource]. *Professional Education and the Labor Market*, 2018, no. 3, pp. 25–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36286054> (date of access: 30.06.2025). (In Russian)

13. Naumova N. A. Forms of Mentoring in the Student Environment [Electronic resource]. *Education. Career. Society*, 2020, no. 4 (67), pp. 29–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44523617> (date of access: 30.06.2025). (In Russian)

14. *Official Platform “Student Council Builder in Higher Education Institutions”* [Electronic resource]. URL: <https://xn--80adffwauhcbscjebjcdfig.xn--p1ai/> (date of access: 25.06.2025). (In Russian)

15. *Official website of the Higher School of Business* [Electronic resource]. URL: https://gsb.hse.ru/student/WAY_UP_GSB/ (date of access: 25.06.2025). (In Russian)

16. *Official website of the Russian Youth Union, “Student Self-Government” project tab* [Electronic resource]. URL: <https://ruy.ru/projects/studencheskoe-samoupravlenie/> (date of access: 25.06.2025). (In Russian)



17. Perevozkina Yu. M. The Problem of Conceptualization of Socialization in Role Theories [Electronic resource]. *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 2020, no. 1 (46), pp. 17–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42821185> (date of access: 22.06.2025). (In Russian)
18. *List of Instructions Based on the Results of the Meeting of the Council for Strategic Development and National Projects and the State Council commissions on socio-economic development* [Electronic resource]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/74712> (date of access: 20.06.2025). (In Russian)
19. 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: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-3-84-90>
20. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated January 23, 2020, no. MR-42/02, “On the Direction of the Target Model of Mentoring and Methodological Recommendations” (together with “Methodological Recommendations for Implementing the Methodology (Target Model) of Student Mentoring for Organizations Providing General Education, Additional General Education, and Secondary Vocational Education Programs, Including the Use of Best Practices for Sharing Experience among Students”) [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_347071/ (date of access: 19.06.2025). (In Russian)
21. *Resolution of the Presidium of the Russian Academy of Education dated May 29, 2025, no. 5/3 “Approval of Innovative Projects by the Russian Academy of Education and Assignment of the Status of an Innovative Site to Applicant Organizations”* [Electronic resource]. URL: <https://sch047.aptrg.gov.spb.ru/innovacionnaja-dejatelnost/innovacionnaja-ploshchadka-rao/> (date of access: 24.06.2025). (In Russian)
22. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 467 dated June 18, 2025 “On Amendments to Certain Orders of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation Regarding Federal State Educational Standards for Primary General and Secondary General Education”* [Electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/412344556/> (date of access: 14.06.2025). (In Russian)
23. *Order of the Ministry of Education of the Novosibirsk Region dated March 25, 2022, no. 564 “On Approval of the Model Regulations on the System (Target Model) of Mentoring for Teachers in Educational Organizations in the Novosibirsk Region”* [Electronic resource]. URL: <https://www.edunso.ru/node/7906> (date of access: 14.06.2025). (In Russian)
24. *Order of the Department of Education of the Mayor’s Office of the City of Novosibirsk dated March 9, 2021, no. 0168-od “On Approval of the Regulations on Mentoring for Newly Appointed Managers and Teachers of Municipal Educational Institutions Subordinate to the Department of Education of the Mayor’s Office of the City of Novosibirsk”* [Electronic resource]. URL: https://do.nios.ru/sites/do.nios.ru/files/.1new_files/pismo_do_ot_31.03.2021_no_14.14.03375_o_napravlenii_prikaza_po_nastavnichestvu_2.pdf (date of access: 14.06.2025). (In Russian)
25. Pomelnikova E. A., Ivkina M. V., Almurzin P. P. The Role of Mentoring in Forming a Professional Worldview in Modern Conditions of Professional Training at a University [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 80-3, pp. 227–230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54714456> (date of access: 29.06.2025). (In Russian)
26. Pryus F., Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. Man and the Issues of His Socialization in the Modern World [Electronic resource]. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 2, pp. 7–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46368467> (date of access: 27.06.2025). (In Russian)
27. *Order of the Government of the Russian Federation no. 1264-r dated May 21, 2025 “On Approval of the Concept for the Development of Mentoring in the Russian*



Federation for the Period up to 2030” [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505733/ (date of access: 22.06.2025). (In Russian)

28. Stromov V. Yu., Sysoev P. V., Zavyalov V. V. Development of Student Mentoring in the Scientific and Educational Sphere at a Classical University. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, issue 174, pp. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14>

29. Filatova O. N., Barabashkina E. V., Trifanova A. A. Mentoring in Professional Education. *Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2024, no. 1 (67), pp. 66–68. DOI: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-1-67-66-68>

30. Kharichev A. D. Key Worldview Lines of State Policy. Civilization «Russia» [Electronic resource]. *Notebook of Civil Education*, 2025, no. 8, pp. 4–11. URL: <https://gos.znanierussia.ru/?ysclid=mf2k4xu0dv920427297> (date of access: 27.06.2025). (In Russian)

31. Sherayzina R. M., Migunova E. V., Zhigalik M. A. A Varied System of Student Mentoring in the Professional Training of Future Preschool Teachers [Electronic resource]. *Man and Education*, 2018, no. 2 (55), pp. 17–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36589343> (date of access: 30.06.2025). (In Russian)

32. Shobonov N. A. The Practice of Mentoring in Russia: A Historical Aspect. *Izvestiya of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2024, no. 1 (67), pp. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-1-67-76-79>

33. Shcherbakova T. N., Shcherbakova E. V. The historical Aspect of Mentoring as a form of Professional Adaptation of a young Teacher [Electronic resource]. *Theory and Practice of Education in the Modern World: Materials of the VIII International Scientific Conference* (Saint Petersburg, December 2015). Saint Petersburg: Svoe izdatelstvo Publ., 2015, pp. 18–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085625> (date of access: 25.06.2025). (In Russian)

Информация об авторах

Гилева Кристина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии управления, Сибирский государственный университет путей сообщения; доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8030-7552>, kristi_1@mail.ru

Козина Екатерина Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной психологии управления, Сибирский государственный университет путей сообщения; доцент кафедры менеджмента, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6188-2444>, ekozina76@yandex.ru

Information about the Authors

Kristina V. Gileva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology of Management, Siberian Transport University; Associate Professor of the Department of Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8030-7552>, kristi_1@mal.ru

Ekaterina S. Kozina – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology of Management, Siberian Transport University; Associate Professor of the Department of Management, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6188-2444>; ekozina76@yandex.ru



Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 08.08.2025

Одобрена после рецензирования: 11.09.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 08.08.2025

Approved after peer review: 11.09.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



Обзорная статья

УДК 159.922.7+373+316.6

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.03

К вопросу о структуре психологической готовности обучающихся профильных классов к выбору педагогической деятельности

**Клепикова Наталья Михайловна¹, Волохова Валентина Игоревна²,
Фоминых Людмила Игоревна³**

^{1,2,3}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена дефицитом педагогических кадров в образовательных учреждениях и необходимостью совершенствования механизмов профориентации будущих педагогов. Особую значимость приобретает изучение психологической готовности учащихся профильных психолого-педагогических классов к выбору педагогической деятельности. Цель исследования – определить компоненты психологической готовности к выбору педагогической деятельности. Основными методами исследования являются теоретический анализ научной литературы, обобщение и систематизация существующих подходов к пониманию данного феномена. В результате определены основные компоненты психологической готовности к выбору профессии. По частоте упоминаний в исследовательских работах на первом месте «мотивационно-ценостный компонент» готовности, на втором – «когнитивно-информационный», на третьем – «деятельностно-практический», на четвертом – «рефлексивно-оценочный». Реже всего упоминается «эмоционально-волевой компонент». Выводы подтверждают, что психологическая готовность к педагогической деятельности представляет собой интегральное личностное образование, которое формируется в условиях обучения в профильных психолого-педагогических классах при участии наставников.

Ключевые слова: профильные психолого-педагогические классы; готовность к выбору профессиональной деятельности; компоненты психологической готовности; педагогическая деятельность; профессиональное самоопределение; наставничество.

Для цитирования: Клепикова Н. М., Волохова В. И., Фоминых Л. И. К вопросу о структуре психологической готовности обучающихся профильных классов к выбору педагогической деятельности // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 57–68. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.03>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках исполнения государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2025-062/2 от 28.04.2025 «Ранняя профориентация обучающихся в классах психолого-педагогической направленности как механизм совершенствования целевого обучения».

About the Structure of Psychological Readiness of Students of Specialized Classes for the Choice of Pedagogical Activity

Natalya M. Klepikova¹, Valentina I. Volochova², Lydmila I. Fominykh³

^{1,2,3}Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The relevance of the study is due to the shortage of teaching staff in educational institutions and the need to improve the mechanisms of career guidance for future teachers. Of particular importance is the study of the psychological readiness of students of specialized psychological and pedagogical classes to choose a pedagogical activity. The purpose of the study is to determine the components of psychological readiness for the choice of pedagogical activity. The main research methods are theoretical analysis of scientific literature, generalization and systematization of existing approaches to understanding this phenomenon. As a result, the main components of psychological readiness to choose a profession are identified: motivational-value, cognitive-informational, activity-practical, reflexive-evaluative, emotional-volitional. The findings confirm that psychological readiness for pedagogical activity is an integral personal formation that is formed in the context of training in specialized psychological and pedagogical classes with the participation of mentors.

Keywords: specialized psychological and pedagogical classes; readiness to choose a professional activity; components of psychological readiness; pedagogical activity; professional self-determination; mentoring.

For Citation: Klepikova N. M., Volochova V. I., Fominykh L. I. About the Structure of Psychological Readiness of Students of Specialized classes for the Choice of Pedagogical Activity. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 57–68. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.03>

Financing. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-03-2025-062/2 dated April 28, 2025 “Early career guidance of students in classes with a psychological and pedagogical focus as a mechanism for improving targeted training.”

Профессиональное развитие в допрофессиональный период представляет собой процесс, в котором раскрываются и наращиваются внутренние ресурсы личности в условиях первичного освоения трудовой деятельности. Первичными в этом процессе считаются интерес, эмоциональная вовлеченность, потребность получить больше информации. Далее происходит практическое погружение в профессиональную среду, которое способствует формированию ключевых навыков, развитию профессионально важных качеств. В завершении, на этапе рефлексии, личность анализирует собственные способности, их соответствие требованиям профессии. Таким образом, в допрофессиональный период возникает готовность к профессиональной деятельности. Важность формирования такой готовности сложно переоценить. Так, в работах Л. И. Божович [3], когда речь идет о самоопределении, мы находим тезис о важности ориентации субъекта на отдаленные цели. Только устойчивые личностные интересы, связанные в том числе с готовностью к выбору профессиональной деятельности, делают подростка целеустремленным, организованным, внутренне собранным, обретшим волю.



Психологической наукой накоплен обширный опыт изучения психологической готовности к профессиональной деятельности. Еще в 1970-е гг. внимание М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича [7] привлекает проблема готовности студента-выпускника к трудовой деятельности. Проблема не теряет своей актуальности, меняются только субъекты готовности, иногда это молодые специалисты [22; 26], иногда студенты различных направлений подготовки [5; 27] и уровней образования [17], воспитанники кадетских школ [9; 14] и специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа [19], учащиеся выпускных классов [2; 4; 10; 11; 12; 18; 19]. Исследователи стремятся определить психологические факторы, которые могут способствовать быстрому и легкому вхождению личности в сферу труда, или сосредоточиваются на детальном анализе профессионально важных качеств [15].

Внимание зарубежных авторов привлекают актуальные способы формирования готовности к выбору профессиональной деятельности [24], изучаются отдельные компоненты готовности. Большинство исследований направлено на выявление мотивации, внешних и внутренних причин, обуславливающих выбор профессии учителя [23; 26; 28; 30], влияющих на последующие педагогические убеждения [22], в некоторых речь идет о когнитивном компоненте, при сохранении интереса и к мотивационному [25], отдельные работы посвящены анализу влияния личностных черт и социальной среды на выбор профессиональной деятельности [29].

Готовности к выбору педагогической деятельности в качестве профессиональной посвящены работы О. М. Гавриловой, Н. П. Безруковой [4], А. В. Савченкова, Н. В. Увариной, О. Ю. Леушкановой [17], но несмотря на приложенные усилия проблема насыщения кадрами образовательных учреждений остается актуальной. Дефицит учителей на начало 2024/25 учебного года составил, по данным Федеральной службы государственной статистики, 1,75 % [13].

Образовательная система предлагает перспективный инструмент для решения проблемы подготовки кадров для сферы образования, социальной работы, психологии и смежных областей – это профильные психолого-педагогические классы, ключевая задача которых – обеспечить раннюю профориентацию на педагогическую деятельность, выявить педагогически одаренных учащихся, сформировать готовность к выбору педагогической деятельности. Обучение в них предполагает глубокую интеграцию теоретических психолого-педагогических знаний с практическим опытом, способствующую осознанному выбору профессиональной педагогической деятельности. Следовательно, стоит рассмотреть вопрос готовности обучающихся таких классов к последующему получению педагогического образования и выбору педагогической деятельности.

Проблема исследования обусловлена необходимостью научного обоснования структуры психологической готовности обучающихся профильных психолого-педагогических классов к осознанному выбору педагогической деятельности в условиях дефицита педагогических кадров в образовательных учреждениях и поисков способов совершенствования механизмов профориентационной работы. Проблему актуализируют ряд противоречий: во-первых, между растущей потребностью образовательной системы в квалифицированных педагогических кадрах и недостаточным уровнем сформированности психологической готовности к выбору педагогической профессии; во-вторых, между потенциалом профильных психолого-педагогических классов в формировании готовности к выбору педагогической деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ данного процесса; в-третьих, между необходимостью системного подхода к формированию психологической го-



товности к выбору педагогической профессии и фрагментарностью существующих представлений о структуре феномена.

В науке сформировалось множество взглядов на сущность психологической готовности к выбору профессиональной деятельности. Т. Н. Май и А. Э. Попович [11] рассматривают ее как компонент профессионального самоопределения, под которым понимается комплексное и целостное личностное образование обучающихся, определяющее их склонность к определенной области знаний, осознанный профессиональный выбор в краткосрочной перспективе. Большинство исследователей рассматривают данное явление через призму личностных особенностей, определяя его как комплексное свойство, связанное со зрелостью субъекта [8; 10; 12; 21]. Проанализируем основные научные позиции по этому вопросу, уделяя особое внимание тому, как ученые характеризуют данный феномен.

По мнению Н. Е. Серебровской и А. А. Лукомец, сущность психологической готовности к профессиональному выбору определяется тем, что это «интегральное (системное) динамическое образование (проявление) личности, представленное совокупностью смыслов, ценностей и жизненных целей, интересов, установок, а также осознанием возможностей и способностей в осуществлении своего профессионального замысла» [18, с. 45]. О. А. Таротенко [19] рассматривает ее как интегральное свойство индивидуальности.

В научной литературе представлены и другие содержательно близкие трактовки готовности к профессиональному выбору. В. Д. Горичева, В. П. Музыка и И. С. Синицын [5] акцентируют внимание на том, что готовность к профессиональному выбору представляет собой целостную систему профессионально значимых качеств личности. По мнению авторов, она выражается в позитивном отношении к определенному виду деятельности, последовательном его освоении, проявлении самообладания в процессе наработки опыта.

А. К. Белоусова [1] предлагает углубленное понимание готовности к выбору профессии в контексте основного общего образования как устойчивого интегративного качества личности, базирующегося на достигнутой профессиональной идентичности и развитом профессиональном самосознании, которое является фундаментальным условием успешного профессионального самоопределения посредством проектирования профессиональных планов, своевременной их корректировке.

О. М. Гаврилова и Н. П. Безрукова развивают схожую концепцию, рассматривая готовность к выбору профессиональной деятельности как интегративную личностную характеристику, отражающую сформированность у старшеклассников «мотивации, ценностного отношения к педагогической профессии и компонентов ряда профессионально значимых компетенций, необходимых для успешного освоения программ профессионального педагогического образования и в будущей педагогической деятельности» [4].

Предпринимаются попытки трактовать готовность к выбору через понятие «деятельность». А. В. Бесклубная и Е. Е. Щербакова [2] используют этот термин, трактуя готовность как целенаправленную, мотивированную деятельность учащихся по приобретению знаний, умений и компетенций, необходимых в профессии. Особого внимания заслуживает концепция И. А. Ревиной [16], которая предлагает оригинальный взгляд на феномен готовности к профессиональному выбору. Автор выделяет процессуальную составляющую (внутренняя деятельность личности), которая выражается в конструировании профессиональных альтернатив, определении критериев их сопоставления, непосредственно самом анализе. Такой подход позволяет



рассматривать выбор как динамический процесс, в котором личность играет ключевую роль в построении своего профессионального будущего. Готовность автор считает интегративной личностной характеристикой. Важно отметить, что данная концепция акцентирует внимание на внутренней работе субъекта выбора, его способности к рефлексии и осмыслинию различных профессиональных возможностей.

В работах современных авторов термин «готовность к выбору профессиональной деятельности» начинает пониматься как особое состояние личности, характеризующееся предпочтением профессии, сложившимся на основе оценки, осмыслиния, переживания и сравнения различных вариантов жизненного пути [14], или как способность к проектированию управляемого жизненного сценария по освоению выбранной профессии и ответственности за его реализацию [20].

Анализ подходов к определению психологической готовности к выбору профессии позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов предпочитают трактовать ее как личностное качество, современные трактовки акцентируют внимание на активности личности, осуществляющей выбор. Все авторы сходятся во мнении, что готовность к выбору может рассматриваться как сложное системное образование, состоящее из набора определяющих компонентов. Далее мы представим обобщенную модель компонентов готовности к выбору профессиональной деятельности, сконструированную на основе анализа публикаций отечественных и зарубежных авторов по проблеме, сделав акцент на специфике профильных психологического-педагогических классов.

Наиболее значимым компонентом в структуре готовности к выбору профессиональной деятельности, если учитывать количество упоминаний в работах, бесспорно является «мотивационно-ценостный». Содержательно он охватывает целеполагание, ценности и профессиональные интересы учащихся. Авторская терминология для обозначения компонента: мотивационно-ценостный компонент (А. К. Белоусова [1], О. М. Гавrilова, Н. П. Безрукова [4], А. В. Паули, Т. Г. Мухина [14], А. В. Савченков, Н. В. Уварина, О. Ю. Леушканова [17]) или подкомпонент внутри личностной готовности (Л. В. Мальцева [12]), мотивационный компонент (И. А. Ревина [16], С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеев [21], В. Ayçiçek, С. Toraman [22], U. Bergmark, S. Lundström, L. Manderstedt, A. Palo [25], F. Choriev, Kh. Rukhieva, N. Mazhidov, M. Fayzieva, M. Mukhtorova [26], B. Yilmaz, B. Gülbahar [30]), личностный компонент (О. А. Капина [8]), ценностно-смысловой (Н. Е. Серебровская, А. А. Лукомец [18], Т. Egorenko [27]), ценностно-смысловой и задачно-целевой (Е. Е. Дмитриева [6]), мотивационно-целевой (А. В. Бесклубная, Е. Е. Щербакова [2]), экзистенциальный (С. Е. Хут [20]).

Согласно обобщенному представлению критериями сформированности мотивационно-ценостной готовности учащихся профильных психологического-педагогических классов к выбору педагогической деятельности можно считать устойчивые целевые установки и профессиональные интересы, интеграцию личностного смысла и смысла профессиональной самореализации (четкие профессиональные цели), ответственное (осознанное) отношение к выбору.

Вторым по частоте упоминания становится «когнитивно-информационный компонент». Компонент характеризуется наличием знаний о профессиональной деятельности (особенности, условия), пониманием ключевых задач, правил выбора профессии, оценкой уровня профессионального соответствия. Для обозначения компонента авторы используют следующие термины: информационно-когнитивный (А. К. Белоусова [1]); когнитивная готовность (О. М. Гавrilова, Н. П. Безрукова [4]).



кова [4]), познавательно-прогностический (И. А. Ревина [16], А. В. Паули, Т. Г. Мухина [14]), когнитивный (Н. Е. Серебровская, А. А. Лукомец [18]; А. В. Бесклубная, Е. Е. Щербакова [2]; А. В. Савченков, Н. В. Уварина, О. Ю. Леушканова [17]), информационный (С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеев [21]), информационно-гностический (Т. Н. Май, А. Э. Попович [11], Л. В. Мальцева [12]), аналитический (Е. Е. Дмитриева [6]).

Критериями сформированности компонента будут знания о сфере профессиональной деятельности, ее предмете, цели, условиях, средствах труда, понимание способов достижения профессионализма, возможность прогнозировать карьеру, умение находить и анализировать информацию, связанную с освоением педагогической профессии.

Третим по частоте встречаемости в исследовательских работах становится «деятельностно-практический компонент», который отражает опыт включения в профессиональную деятельность на допрофессиональном этапе. Авторы указывают, что на готовность к осуществлению выбора профессиональной деятельности будут влиять практические умения, навыки, приобретенные учащимися и закрепляющие их интерес. Для обозначения этого компонента используется ряд содержательно близких понятий: деятельностный (Е. Е. Дмитриева [6]), операционально-деятельностный (А. К. Белоусова [1]); праксиологический (О. М. Гаврилова, Н. П. Безрукова [4]); деятельностно-рефлексивный (А. В. Паули, Т. Г. Мухина [14]); деятельностно-эмоциональный (А. В. Савченков, Н. В. Уварина, О. Ю. Леушканова [17]), операциональный (И. А. Ревина [16], О. А. Капина [8]), деятельностно-практический (А. В. Бесклубная, Е. Е. Щербакова [2]), опыт профориентационной деятельности (С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеев [21]), поведенческий (Т. Егorenko [27]).

Критериями сформированности будут позитивный опыт профессиональной деятельности, демонстрация умений применять теоретические знания на практике, в том числе для проведения фрагментов учебного занятия или тренинга, для реализации проекта.

Четвертый компонент в структуре готовности мы обозначили как «рефлексивно-оценочный». Он проявляется в умении анализировать ошибки, пересматривать стратегии самореализации, гибко реагировать на трудности, возникающие в процессе профессионализации на допрофессиональном этапе. Авторы предлагают следующие термины: рефлексивно-оценочный (Т. Н. Май, А. Э. Попович [11], Л. В. Мальцева [12], О. М. Гаврилова, Н. П. Безрукова [4]), рефлексивный (А. К. Белоусова [1], О. А. Капина [8], Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеев [21]); деятельностно-рефлексивный (А. В. Паули, Т. Г. Мухина [14]); рефлексивно-результативный (А. В. Бесклубная, Е. Е. Щербакова [2]); субъектно-личностный (Е. Е. Дмитриева [6]); экзистенциальный (С. Е. Хут [20]).

О сформированности рефлексивно-оценочного компонента можно судить по адекватной самооценке учащимся своих профессиональных перспектив с учетом профессионально важных качеств, по его способности корректировать свой образовательный маршрут на основе обратной связи.

Пятый компонент – «эмоционально-волевой». Проявляется в способности управлять тревогой (быть уверенным), эмоционально устойчивым, решительным, удовлетворенным от наличия профессионального плана [12]. В публикациях находим следующие обозначения: эмоционально-волевой (И. А. Ревина [16], А. В. Паули, Т. Г. Мухина [14], Н. Е. Серебровская, А. А. Лукомец [18], А. В. Бесклубная,



Е. Е. Щербакова [2], Л. В. Мальцева [12]); эмоционально-поведенческий (С. Е. Хут [20]); эмоциональный (Т. Egorenko [27], О. А. Капина [8]); волевой (Т. Egorenko [27]).

Сформированность компонента операционализируется как стрессоустойчивость, готовность преодолевать трудности, концентрироваться на значимых задачах, эмоциональная вовлеченность в процесс самоопределения.

Таким образом, в структуре готовности (рис.) к выбору профессиональной деятельности определяющим, на наш взгляд, является мотивационно-ценостный компонент (направленность интересов и склонностей), который обусловливает поступление в профильный класс; вторые по значимости – «когнитивно-информационный компонент» (расширяет представления о деятельности) и «деятельностно-практический компонент». Не менее важные – «рефлексивно-оценочный компонент» (знание своих особенностей в контексте выбора профессии), который позволяет соотнести внутренние представления с опытом, и «эмоционально-волевой», закрепляющий выбранный вектор профессионального развития.

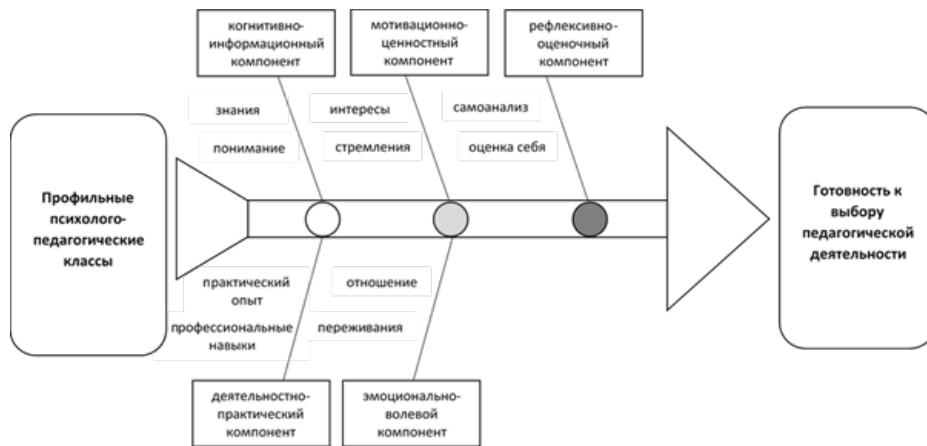


Рис. Структура готовности к выбору педагогической деятельности

Обучение в профильных психолого-педагогических классах активно формирует когнитивно-информационный и деятельностно-практический компоненты готовности посредством специально организованных условий, включающих первичное погружение в деятельность на допрофессиональном этапе. Формированию этих компонентов активно содействует институт наставничества. Наставничество выступает не просто формой передачи знаний, а представляет собой комплексную систему профессиональной ориентации. Роль наставников выполняют студенты структурных подразделений университета, многие из которых были учащимися профильных психолого-педагогических классов, а также преподаватели. Именно наставники помогают приобрести реалистичное представление о педагогической деятельности, выступают проводниками в профессиональную сферу, организуя практику, помогая приобрести профессиональные навыки и тем самым формируя когнитивно-информационный и деятельностно-практический компоненты готовности. Сформированность этих компонентов влияет, по нашему мнению, на формирование мотивационно-ценостного (оптимальное сочетание внутренней и внешней мотивации) и эмоционально-волевого (положительное отношение к деятельности

педагога, направленность усилий на дальнейшую профилизацию). Роль наставников в формировании мотивационно-ценостного и эмоционально-волевого компонентов сложно переоценить. Первый формируется во многом благодаря личному примеру человека, увлеченного своим делом, второй – посредством умения наставника создавать и поддерживать доверительную атмосферу, рассеивая страхи, связанные с профессиональной деятельностью. Рефлексивно-оценочный компонент опосредует формирование всех остальных компонентов в структуре профессиональной готовности, в том числе благодаря наставникам, у школьников развивается умение анализировать опыт, находить оптимальные способы конструирования профессиональной перспективы. Следовательно, мы видим широкие возможности, которые открывают профильные психолого-педагогической классы для развития всех компонентов готовности к выбору педагогической деятельности.

Список источников

1. Белоусова А. К. Влияние интеграции основного общего и дополнительного образования на мотивы выбора профессии учащимися старших классов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 196–200.
2. Бесклубная А. В., Щербакова Е. Е. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии на современном этапе модернизации школьного образования // Приволжский научный журнал. 2012. № 3 (23). С. 261–264.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
4. Гаврилова О. М., Безрукова Н. П. Теоретические основы формирования готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в информационно-деятельностном образовательном пространстве «педагогический университет – школа» // Современные научноемкие технологии. 2019. № 4. С. 75–80.
5. Горичева В. Д., Музыка В. П., Синицын И. С. Технология формирования готовности учащихся к выбору профессии в сфере безопасности жизнедеятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 39–44.
6. Дмитриева Е. Е. Логика построения теоретической модели процесса педагогической поддержки профессионального выбора школьников средствами цифровой образовательной среды // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 5 (33). С. 22–29.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. 414 с.
8. Капина О. А. Структура психологической готовности к выбору профессии // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 3. С. 205–207.
9. Коджаспиров А. Ю., Полякова Л. В. Формирование готовности воспитанников к овладению воинскими профессиями в образовательной среде кадетского корпуса // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 3. С. 36–50.
10. Лукомец А. А. Содержательная характеристика психологической готовности к выбору профессии в раннем юношестве // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 228–234.
11. Май Т. Н., Попович А. Э. Основы формирования готовности старших школьников к выбору профессии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 26–32.
12. Мальцева Л. В. Профориентационные игры как способ формирования готовности учащихся к выбору профессии // Совершенствование процессов обучения, воспитания и профессиональной ориентации молодежи в системе общего и профессионального образования: тезисы докладов и сообщений региональной научно-практической конференции (Курган, 24 февраля 2000 г.). Курган: Изд. КГУ, 2000. С. 11–12.



13. Минпросвещения России поддерживает законопроект о переподготовке педагогов в госорганизациях [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3NzvRG> (дата обращения: 20.06.2025).
14. Паули А. В., Мухина Т. Г. Педагогические условия формирования готовности кадет к осознанному выбору военной профессии // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 1 (19). С. 65–77.
15. Петровская Т. Ю., Перевозкина Ю. М. О категоризации профессионально важных качеств психологов // Актуальные проблемы психологии труда и организационной психологии субъекта жизнедеятельности: сборник научных трудов всероссийской научно-практической конференции (Хабаровск, 10–11 ноября 2022 г.). Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2023. С. 48–52.
16. Ревина И. А. Исследование готовности школьников к осознанному профессиональному выбору // Педагогическое обозрение. 2007. № 3. С. 100–106.
17. Савченков А. В., Уварина Н. В., Леушканова О. Ю. Модель формирования готовности обучающихся педагогического колледжа к профессиональному самоопределению // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2025. Т. 17, № 1. С. 5–14.
18. Серебровская Н. Е., Лукомец А. А. Психологическая готовность к выбору профессии в раннем юношестве: теоретический и практический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 5. С. 44–48.
19. Таротенко О. А. Психологическая готовность к выбору профессии в подростковом и юношеском возрасте. Омск: Сфера, 2008. 199 с.
20. Жут С. Е. Критерии и уровни готовности к профессиональному самоопределению воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 12-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 25–26 июня 2024 г.). Ульяновск, 2024. С. 167–169.
21. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
22. Ayçiçek B., Toraman C. The Predictive Role of Reasons for Choosing the Teaching Profession as a Career on the Educational Beliefs of Teachers // International Journal of Contemporary Educational Research. 2020. Vol. 7, Issue.1. Pp. 300–310. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.713412>
23. Balyer A., Kenan Ö. Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons // International Education Studies. 2014. Vol. 7, Issue 5. Pp. 104–104. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
24. Beisenbayeva Z. A., Sangilbayev O. S., Mustafa T. The importance of vocational guidance for adolescents in choosing a profession // Kaznu Bulletin. Psychology and Sociology Series. 2020. Vol. 73, Issue 2. Pp. 184–189. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2020.v73.i2.20>
25. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice // European Journal of Teacher Education. 2018. Issue 41. Pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
26. Choriev F., Rukhieva Kh., Mazhidov N., Fayzieva M., Mukhtorova M. Motive as a factor influencing the creative choice of a teacher's profession // SPAST Reports. 2024. Vol. 1, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.69848/sreports.v1i1.4619>
27. Egorenko T. The problem of personal readiness for professional choice at the stage of her professional development // Știință, educație, cultură. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2022. Vol. 2. Pp. 280–283.



28. *Kaya H. İ., Korucuk M.* An investigation of Prospective Teachers' Reasons for Preferring Teaching as a Progression: Turkish Context // Teaching Profession. Pedagogical Formation Education Certificate Program. 2022. No. 25. Pp. 64–87. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.1504>

29. *Soipnazarova M.* Approaches to the Problem of Choosing a Profession // International Interdisciplinary Research Journal. 2023. Vol. 2, Issue 3. Pp. 379–382.

30. *Yilmaz B., Gülbahar B.* An investigation of the reasons of new teachers for choosing the teaching profession // Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi. 2025. Vol. 8, Issue 2. Pp. 205–220. DOI: <https://doi.org/10.59182/tudad.1647425>

References

1. Belousova A. K. The Influence of Integration of Basic General and Additional Education on the Motives of Choosing a Profession by high School Students. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 2016, no. 3 (37), pp. 196–200. (In Russian)
2. Besklubnaya A. V., Shcherbakova E. E. Formation of high School Students' Readiness to Choose a Profession at the Current stage of Modernization of School Education. *Volga Scientific Journal*, 2012, no. 3 (23), pp. 261–264. (In Russian)
3. Bozhovich L. I. *Personality and its Formation in Childhood*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 398 p. (In Russian)
4. Gavrilova O. M., Bezrukova N. P. Theoretical Foundations of the Formation of High School Students' Readiness to Choose a Teaching Profession in the Information and Activity Educational space "Pedagogical University – School". *Modern science–Intensive Technologies*, 2019, no. 4, pp. 75–80. (In Russian)
5. Goricheva V. D., Muzyka V. P., Sinitsyn I. S. Technology of Forming Students' Readiness to Choose a Profession in the Field of Life Safety. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 3, pp. 39–44. (In Russian)
6. Dmitrieva E. E. The logic of Constructing a Theoretical Model of the Process of Pedagogical Support for Students' Professional Choice by Means of a Digital Educational Environment. *Scientific and Pedagogical Review*, 2020, no. 5 (33), pp. 22–29. (In Russian)
7. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psychology of Higher Education*. Minsk: Harvest Publ., 2006, 414 p. (In Russian)
8. Kapina O. A. The Structure of Psychological Readiness to choose a Profession. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2011, vol. 2, issue 3, pp. 205–207. (In Russian)
9. Kojaspirov A. Yu., Polyakova L. V. Formation of Pupils' Readiness to Master Military Professions in the Educational Environment of the Cadet Corps. *Extreme Psychology and Personal Security*, 2024, vol. 1, issue 3, pp. 36–50. (In Russian)
10. Lukomets A. A. Substantive Characteristics of Psychological Readiness to Choose a Profession in Early Youth. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 5, pp. 228–234. (In Russian)
11. Mai T. N., Popovich A. E. Fundamentals of Forming the Readiness of Senior Schoolchildren to Choose a Profession. *Bulletin of the M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and psychology*, 2011, no. 2, pp. 26–32. (In Russian)
12. Maltseva L. V. Career Guidance Games as a way of Forming Students' Readiness to Choose a Profession. *Improving the Processes of Education, Upbringing and Professional Orientation of Young People in the System of General and Vocational Education: Abstracts of Reports and Reports of the Regional Scientific and Practical Conference* (Kurgan, February 24, 2000). Kurgan: Publishing House of the Kurgan State University, 2000, pp. 11–12. (In Russian)
13. *The Ministry of Education of the Russian Federation supports the draft law on teacher retraining in state-owned organizations* [Electronic resource]. URL: <https://clck.ru/3NzvRG> (date of access: 20.06.2025).



14. Pauli A. V., Mukhina T. G. Pedagogical Conditions for the Formation of Cadet Readiness for a Conscious Choice of Military Profession. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2024, no. 1 (19), pp. 65–77. (In Russian)
15. Petrovskaya T. Yu., Perevozkina Yu. M. On the Categorization of Professionally Important Qualities of Psychologists. *Actual Problems of Labor Psychology and Organizational Psychology of the Subject of Vital Activity*: Collection of Scientific Papers of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Khabarovsk, November 10–11, 2022). Khabarovsk: Publishing House of the Far Eastern State University of Railway Transport, 2023, pp. 48–52. (In Russian)
16. Revina I. A. A study of Schoolchildren's Readiness for Conscious Professional Choice. *Pedagogical review*, 2007, no. 3, pp. 100–106. (In Russian)
17. Savchenkov A. V., Uvarina N. V., Leushkanova O. Yu. A Model of Forming the Readiness of Students of a Pedagogical College for Professional Self-Determination. *Bulletin of SUSU. The series "Education. Pedagogical sciences"*, 2025, vol. 17, issue 1, pp. 5–14. (In Russian)
18. Serebrovskaya N. E., Lukomets A. A. Psychological Readiness to Choose a Profession in Early Adolescence: Theoretical and Practical Aspects. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, vol. 23, issue 5, pp. 44–48. (In Russian)
19. Tarotenko O. A. *Psychological Readiness to Choose a Profession in Adolescence and Adolescence*. Omsk: Sphera Publ., 2008, 199 p. (In Russian)
20. Khut S. E. Criteria and Levels of Readiness for Professional Self-Determination of Pupils of Special Educational Institutions of a Closed Type. *Category of "Social" in Modern Pedagogy and Psychology*: Proceedings of the 12th All-Russian Scientific and Practical Conference with Remote and International Participation (Ulyanovsk, June 25–26, 2024). Ulyanovsk, 2024, pp. 167–169. (In Russian)
21. Chistyakova S. N., Rodichev N. F., Sergeev I. S. Criteria and Indicators of Students' Readiness for Professional Self-Determination. *Professional Education Capital*, 2016, no. 8, pp. 10–16. (In Russian)
22. Ayçiçek B., Toraman C. The Predictive Role of Reasons for Choosing the Teaching Profession as a Career on the Educational Beliefs of Teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2020, vol. 7, issue 1, pp. 300–310. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.713412>
23. Balyer A., Kenan Ö. Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 2014, vol. 7, issue 5, pp. 104–104. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
24. Beisenbayeva Z. A., Sangilbayev O. S., Mustafa T. The Importance of Vocational Guidance for Adolescents in Choosing a Profession. *Kaznu Bulletin. Psychology and Sociology Series*, 2020, vol. 73, issue 2, pp. 184–189. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2020.v73.i2.20>
25. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why Become a Teacher? Student Teachers' Perceptions of the Teaching Profession and Motives for Career Choice. *European Journal of Teacher Education*, 2018, no. 41, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
26. Choriev F., Rukhieva Kh., Mazhidov N., Fayzieva M., Mukhtorova M. Motive as a Factor Influencing the Creative Choice of a Teacher's Profession. *SPAST Reports*, 2024, vol. 1, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.69848/sreports.v1i1.4619>
27. Egorenko T. The problem of Personal Readiness for Professional choice at the Stage of her Professional Development. *Ştiinţă, educaţie, cultură*. Comrat: Publishing House of the Universitatea de Stat din Comrat, 2022, vol. 2, pp. 280–283.
28. Kaya H. İ., Korucuk M. An investigation of Prospective Teachers' Reasons for Preferring Teaching as a Progression: Turkish Context. *Teaching Profession. Pedagogical*



Formation Education Certificate Program, 2022, vol. 25, pp. 64–87. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.1504>

29. Soipnazarova M. Approaches to the Problem of Choosing a Profession. *International Interdisciplinary Research Journal*, 2023, vol. 2, issue 3, pp. 379–382.

30. Yilmaz B., Gülbahar B. An Investigation of the Reasons of new Teachers for Choosing the Teaching Profession. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, vol. 8, issue 2, pp. 205–220. DOI: <https://10.59182/tudad.1647425>

Информация об авторах

Клепикова Наталья Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1398-8295>, nataliaklepikova@ya.ru

Волохова Валентина Игоревна – кандидат психологических наук, исполняющий обязанности директора Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2668-4346>, nargiza113@yandex.ru

Фоминых Людмила Игоревна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-2085-255X>, pli-b@yandex.ru

Information about the Authors

Natalya M. Klepikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1398-8295>, nataliaklepikova@ya.ru

Valentina I. Volochova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Director of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2668-4346>, nargiza113@yandex.ru

Lydmila I. Fominykh – Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-2085-255X>, pli-b@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 01.08.2025

Одобрена после рецензирования: 03.09.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 01.08.2025

Approved after peer review: 03.09.2025

Accepted for publication: 22.09.2025

Обзорная статья

УДК 316.62+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.04

Классификация моделей наставнического взаимодействия в образовательной сфере

Маврина Ирина Андреевна¹, Чекалева Надежда Викторовна²

^{1,2}*Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена обзору и классификации моделей наставничества в современной образовательной сфере. Необходимость упорядочивания научного знания в поле моделирования наставничества как философского и образовательного феномена в современных условиях, а также его важное теоретическое и практическое значение для современной системы образования обусловили актуальность данной темы. Целью статьи является теоретический обзор и классификация вариативных моделей наставничества, практикуемых как в России, так и за рубежом. Использовался социокультурный подход для определения признака классификации моделей наставничества, а также методы систематизации и классификации. Теоретически проанализирован феномен вариативности моделей наставничества в сфере образования, сделана попытка расширения уже известных классификационных схем за счет дополнения классификационных признаков и соответствующих им моделей взаимодействия наставника и наставляемых. Обозначен экспериментальный курс практических подходов к использованию наставнических моделей за рубежом, в основу которых положен учет специфики взаимоотношений наставника и наставляемого (ориентация на потребности обеих сторон, наставническое партнерство, формирование педагогического мышления). Подчеркивается существующий дефицит дискурса не только в практико-ориентированных моделях, но и в теоретическом содержании моделируемых практик. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования представленной классификации моделей наставничества в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: образование; образовательная среда; наставничество; наставническое взаимодействие; модели наставничества.

Для цитирования: Маврина И. А., Чекалева Н. В. Классификация моделей наставнического взаимодействия в образовательной сфере // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 69–82. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.04>



Classification of Models of Mentoring Interaction in the Educational Sphere

Irina A. Mavrina¹, Nadezhda V. Chekaleva²

^{1,2}*Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the review and classification of mentoring models in the modern educational sphere. The need to systematize scientific knowledge in the field of mentoring modeling as a philosophical and educational phenomenon in modern conditions, as well as its important theoretical and practical significance for the modern education system, have determined the relevance of this topic. The purpose of the article is to provide a theoretical review and classification of various mentoring models practiced both in Russia and abroad. A sociocultural approach was used to determine the classification criteria for mentoring models, as well as methods of systematization and classification. The article theoretically analyzes the phenomenon of variability of mentoring models in the field of education and attempts to expand already known classification schemes by adding classification features and corresponding models of interaction between mentors and mentees. The article also provides an overview of practical approaches to using mentoring.

Keywords: education; educational environment; mentoring; mentoring interaction; mentoring models.

For Citation: Mavrina I. A., Chekaleva N. V. Classification of Models of Mentoring Interaction in the Educational Sphere. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 69–82. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.04>

Проблема развития института наставничества серьезно назрела в российском образовательном пространстве в последние 25 лет и продолжает актуализироваться. По официальным данным Министерства просвещения, в России на начало 2025/26 учебного года не хватает около 18 000 учителей. Однако независимые источники, такие как издание «Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник» [11] дают другие цифры: в российских школах предусмотрено 1,636 млн педагогических ставок, из которых заняты лишь 1,047 млн, что свидетельствует о дефицитарной ситуации почти в 600 тыс. педагогов, воспитателей, психологов и других специалистов. При этом учительский корпус, равно как и преподавательский (в системе среднего профессионального и высшего образования), неуклонно стареет. Эти и другие обстоятельства привели систему образования на различных ее уровнях к необходимости возрождения, формирования и ускоренного развития института наставничества. Указом Президента России В. В. Путина 2023 год был провозглашен Годом педагога и наставника, а миссия года была заключена в признании особого статуса педагогических работников, в том числе занятых в наставнической деятельности.

Цель статьи заключается в обзоре и классификации существующих моделей и практик наставничества в РФ и описании ряда наставнических моделей, используемых за рубежом. Обзор научной литературы по проблеме наставничества позволил выделить ключевые векторы в разработке наставнических технологий, описании и анализе наставнических практик, определении «полей» наставническо-



го взаимодействия, вариативных характеристик субъектов такого взаимодействия (наставника и наставляемого либо наставника и группы наставляемых), форм, способов, приемов и средств наставнического взаимодействия организации, а также модернизировании и моделировании новых практик наставничества.

В качестве методологического основания исследования использовался социокультурный подход, в русле которого осуществлена классификация научных представлений о наставничестве как о социокультурном явлении, реализующимся в вариативных моделях наставнического взаимодействия, наставнических практиках, а также о теоретических подходах к конструированию моделей и практик и о концепциях наставнического взаимодействия. Использовались методы классификации, синтеза и обобщения. В представлении результатов применен табличный метод.

Анализ теоретических разработок феномена «наставничество» демонстрирует тенденцию к технологическому упрощению содержания и процедур наставнического взаимодействия, о чем свидетельствуют работы В. И. Блинова, А. Р. Масалимовой, Л. Н. Нугумановой, Т. В. Яковенко и др. (табл. 1)

Таблица 1

Некоторые трактовки понятия «наставничество» в отечественной традиции

Трактовка понятия	Автор
Наставническая деятельность есть восполнение того или иного образовательного дефицита сопровождаемого	В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев [1]
Наставническая деятельность есть обмен опытом, осуществляемый в процессе взаимотрансформации компетенций в условиях профессионального обучения и среднего профессионального образования	Э. Р. Гайнеев, А. Р. Масалимова [2]
Наставничество есть универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве	Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко [9]
Наставничество есть обобщенная форма качественных отношений между субъектом и объектом развития, а в узком трактуется как деятельность по передаче знаний и опыта от эксперта к новичку в организации	Р. А. Долженко, А. А. Сальцев [5]
Наставничество рассматривается как сложная социальная практика	О. Б. Ганпацурова, С. Л. Старцева [3]

Согласно общности трактовок понятия «наставничество», усилия наставника сосредоточены на особенностях личностных и характерологических свойств наставляемого, его мироощущении и мировоззрении; особенностях его самоидентификации, «плюсах» и «минусах» процесса его социализации, возможностях самоопределения и профессионального определения в различных средах (семейной, образовательной, коммуникативной, профессиональной и др.), а также на собственной деятельности в отношении наставляемого [1].

По мнению Э. Р. Гайнеева и А. Р. Масалимовой [2], в основе наставнической деятельности лежит обмен опытом наставника и наставляемого. Авторы конструируют трехмерную модель организации наставнической деятельности, субъектами которой в профессиональном образовании становятся мастер производственного обучения (представитель образовательной организации) – мастер-производственник (представитель производственного объединения) – наставляемый.



Наставничество многообразно и его локация диктует особенности организации наставнической деятельности на производстве, в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в образовании взрослых, во внутрикорпоративном и внутрифирменном обучении и т. д.

Рассматривая наставничество как универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве, Т. В. Яковенко анализирует и методически обеспечивает различные формы работы «...наставнической пары или группы, участники которой находятся в определенных отношениях, обусловленных специфическими акторами» [9, с. 15] и регламентируемых заданными правилами в дуальных парах (автор выделяет пять таких пар: «ученик – ученик»; «учитель – учитель»; «студент – ученик»; «работодатель – ученик»; «работодатель – студент»). Р. А. Долженко и А. А. Сальцев [5] трактуют наставничество как обобщенную форму качественных отношений между субъектом и объектом развития, а в узком понимании трактуется как деятельность по передаче знаний и опыта от эксперта к новичку в организации. О. Б. Ганпацурова и С. Л. Старцева [3], анализируя феномен наставничества с позиций зарубежных исследователей, отмечают, что наставничество рассматривается как социальная практика или консолидированная педагогическая практика, способствующая «... развитию профессиональных навыков, уверенности, продуктивности, карьерному росту, удовлетворенности работой у подопечных и наставников».

Таким образом, можно выделить несколько основных направлений трактовки термина «наставничество»: обучающее, практическое, технологическое, коммуникативное и др.

В настоящий момент ряд научно-педагогических коллективов (Вологда, Казань, Нижний Новгород, Новосибирск, Омск, Севастополь и др.) ведут разнонаправленные разработки в сфере наставничества в образовательном секторе (табл. 2).

Таблица 2

**Направления разработок в сфере наставничества в образовательной сфере
(в рамках инновационных образовательных площадок РАО, Минобрнауки, 2022–2027 гг.)**

Город, период	Направления научных разработок проблем наставничества в образовательной сфере
Казань (2022–2026)	Развитие региональной системы наставничества педагогических и руководящих кадров на основе проектирования стратегий профессионального совершенствования (инновационная площадка РАО на базе Института развития образования Республики Татарстан)
Новосибирск, Омск, Севастополь (2025–2027)	Преемственность в развитии и внедрении практик наставничества на разных уровнях образования (сетевая инновационная площадка РАО на базе НГПУ (Новосибирск), ОмГПУ (Омск) и КИПУ имени Февзи Якубова (Севастополь))
Вологда (2025–2027)	Модель наставничества в системе непрерывного образования в условиях классического вуза (инновационная площадка РАО на базе ВолГУ, Вологда)
Нижний Новгород (2022–2026)	Сетевой проект подготовки наставников по развитию (инновационная площадка Минобрнауки на базе Нижегородского ГПУ им. Козьмы Минина, Нижний Новгород)

Л. Н. Нугуманова, Г. А., Шайхутдинова [10], Т. А. Яковенко [9] предложили компетентностную модель наставника, включающую следующие основные компетенции: экспертные, коммуникативные, управленческие, исследовательские, проектные.

Анализ научных публикаций последних 10 лет (2015–2025), освещавших: а) вариативные модели наставничества; б) актуальные наставнические практики; в) теоретические подходы к конструированию моделей и практик; г) концепции наставнического взаимодействия, показал, что отсутствует терминологическое, методологическое, содержательное и структурное единство в определении указанных понятий; наблюдаются разнотечения в классификации (отнесении) феномена наставнического взаимодействия к разряду моделей либо концепций, а также путаница в понимании технологического аспекта наставничества.

Даже в принятом в 2020 г. документе (письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций», дополненное документом «Методические рекомендации по внедрению 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»), целевая модель наставничества трактуется как *система условий, ресурсов и процессов*, необходимых для реализации программ наставничества в образовательных организациях, что ограничивает собственно наставническую деятельность до программ ее реализации [12].

В законодательстве официально закреплено понятие «наставник» как основание реализации Национального проекта «Кадры», а также утверждено положение о гарантиях работникам, выполняющим функции наставника, и определен порядок их материального стимулирования. Наставник (в качестве которого рассматривается работник из всех сфер производственной, образовательной и иной деятельности) получил официальный статус, обеспеченный правовыми документами, концептуальными, теоретическими, методическими и технологическими разработками, т. е. всем необходимым для разработок вариативных моделей наставнического взаимодействия, в русле наших исследований, в образовательном пространстве.

Деятельность сотрудников предприятий и организаций, выполняющих роль и обязанности наставников и активно включенных в наставническое взаимодействие, упорядочена в статье 351.8. ТК РФ, определяющей наставничество как «... выполнение работником на основании его письменного согласия по поручению работодателя работы по оказанию другому работнику помощи в овладении навыками работы на производстве и (или) рабочем месте по полученной (получаемой) другим работником профессии (специальности)» [16].

Предлагаем краткий обзор (с попыткой классификации) наиболее часто встречающихся в научной литературе описаний, относящихся к анализу разных сторон проблемы наставничества как научно-педагогического явления (табл. 3).

С опорой на классификацию моделей, разработанную Е. Г. Гиндес, И. А. Троян и Л. А. Кравченко [4], нами была предложена дополненная классификация актуальных моделей наставнического взаимодействия. Дополнения стали возможными за счет расширения перечня классификационных признаков и использования материалов из научных обзоров (2023–2025).

Дополненная классификация актуальных моделей наставнического взаимодействия (2025)

Классификационный признак	Тип модели
Способ организации взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – Традиционная (индивидуальная, групповая, коллективная), – тьюторская, – флэш-наставничество, – командная модель, – менторство
Способ реализации	<ul style="list-style-type: none"> – Виртуальная, – онлайн-взаимодействие, – офлайн-взаимодействие (личный контакт), – модель саморегулируемого наставничества
Период взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – Краткосрочная (целеполагающая), – долгосрочная, – ситуационная, – скоростная
Направление взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – Вертикальная, – горизонтальная, – реверсивная, – модель взаимного наставничества, – партнерская, – коллаборационная; – сопровождающая; – развивающая
Виды деятельности в образовании	<ul style="list-style-type: none"> – Адаптационная (адаптивная модель), – воспитательная, – профессиональная, – научно-проектная, – академическая
Формализация	<ul style="list-style-type: none"> – Формальная, – неформальная, – информальная, – сетевая
Мерность	<ul style="list-style-type: none"> – Одномерная, – двухмерная, – трехуровневая модель
Психологическая направленность	<ul style="list-style-type: none"> – Эмоционально-ориентированная, – доверительная, – модель привязанности, – модель взаимозависимости, – модель саморазвития форм наставничества
Коммуникативная направленность	<ul style="list-style-type: none"> – Коммуникативные модели, – модель клона, – модель взращивания, – модель дружбы, – модель ученичества
Ориентационный признак	<ul style="list-style-type: none"> – Модель, ориентированная на будущее; – модель наставничества, ориентированного на потребности

Ключевыми моделями (наиболее распространенными в практике образовательных учреждений и одновременно наиболее описанными и проанализированными) определяются: традиционная, ситуационная, реверсивная, краткосрочная (целевая), сетевая, онлайн-тьюторство, онлайн-менторство, коллаборативная и ряд других. Охарактеризуем кратко некоторые из них.

Традиционная модель основывается на взаимодействии наставника и наставляемого в течение определенного отрезка времени (от 1 до 12 месяцев, реже до 2-х лет). Цель взаимодействия – передача опыта, актуальных профессиональных знаний, а также ознакомление с традициями и регламентом отношений, принятых внутри образовательной организации. Истоки традиционной модели – в подготовке ремесленников, требовавшей передачи мастерства. В образовательных учреждениях в советское время институт наставничества прочно укоренился в форме «опытный учитель – молодой учитель» и был достаточно эффективен.

Ситуационная модель была стихийно введена в действие в 2000-е гг. Характеризуется необходимостью ввода в профессиональную деятельность новых учителей из числа студентов 3–5-х курсов педагогических вузов, переведившихся на индивидуальный план обучения и «покрывавших» дефицит педагогических работников в средних общеобразовательных школах.

Реверсивная модель предполагает взаимодействие наставника (более опытного, нередко старшего по возрасту) с наставляемым (менее опытным) с возможностью обмена ролями. Обмен ролями происходит в случае, когда наставляемый обладает компетенциями, которыми не владеет (либо владеет в недостаточной мере) его наставник (например, компетенциями в использовании возможностей виртуального пространства).

Краткосрочная (целевая) модель используется в том случае, когда наставник и наставляемый оказываются в ситуации необходимости достижения конкретных целей за короткий период (например, для организации проектной деятельности, для подготовки и проведения мероприятия и пр.).

Сетевая модель основывается на неформальном взаимообогащающем профессиональном общении педагогических работников из разных образовательных учреждений. Развитие теории и практики неформального и информального образования позволяет использовать данную модель как «...основу для осознания ценности и продуктивности общения при решении возникающих профессиональных проблем у наставляемого, для осознания себя в новой системе отношений...», в которую наставляемый входит на новом месте работы [7, с. 9].

Тьюторская модель основана на утверждении, что «...под тьюторским сопровождением понимается вид сопровождения развития обучающихся в ситуации затруднения самоопределения и освоения профессионально-образовательной деятельности без внешней поддержки» [6, с. 123]. Тьюторство в образовательной сфере сегодня характерно для школьной системы, однако наставническое взаимодействие тьютор – «подтьюторный» (термин Л. В. Львова, А. А. Суцилиной) [6, с. 122] характерно для школ с малым количеством обучающихся (например, в секторе частного образования). В основе тьюторской модели – установление между субъектами наставнического взаимодействия доверительной позитивной коммуникации и совместное проектирование близких и дальних целей позитивного изменения наставляемого как в обучении, так и в личностном развитии.

Коллaborативная модель наставничества основана на совместной деятельности обучения, в процессе которой субъекты наставнической деятельности осваивают смыслы, получают представления и проектируют новое для себя знание. В этой связи важной и интересной представляется посыл С. И. Поздеевой об идее «...открытого профессионализма (термин С. И. Поздеевой. – И. М., Н. Ч.): специалиста не столько «подгоняют» под какую-то норму (образец) с заданным набором про-



фессиональных умений и качеств (hard skills, soft skills), сколько дают ему возможность влиять на процесс своего профессионального развития, реально участвуя не только в производственном учебном процессе, но и в инновационной и общественной деятельности» [13]. В качестве примера можно рассматривать работу студентов (наставляемых) над учебным проектом небольшими командами, которые общаются с наставником в общем чате.

Коллaborативная модель нацелена на стимулирование проактивности наставляемых, т. е. активности не только в обозначении проблем или в формулировании профессиональных вопросов, но и активности в постановке гипотетических предположений по выбору пути решения возникающих проблем или поиску ответов на вопросы.

Модель саморегулируемого наставничества можно отнести к нарождающемуся направлению трансформации образования, которое обозначено термином «кастомизация». Кастомизация означает заявительный характер обучающегося, самостоятельно определяющего как, чему и когда учиться. Поскольку традиционным в России является предъявительный характер образования и образовательных услуг, который регламентирует образовательный процесс как в школах, так и в учреждениях среднего профессионального и высшего образования, кастомизация только начинает внедряться в образование российских граждан преимущественно в форме онлайн курсов, дополнительного образования и пр. Модель саморегулируемого наставничества основана на двойном выборе: наставник выбирает наставляемого, а наставляемый, в свою очередь, имеет право выбора наставника, и их сотрудничество основано на добровольных (договорных) началах, не обозначено в официальных документах, не регламентировано программами и сроками.

Интерес представляют собой модели, описываемые признаком мерности. И. А. Мамаева, ссылаясь на В. А. Протопопову и А. В. Тищенко, утверждает, что к обобщенным моделям относятся классическое наставничество (менторинг), супервизия, buddyng, shadowing, двойное наставничество [8, с. 72]. Все они могут быть отнесены к «одномерной» модели с точки зрения реализации одной связи – между наставником и наставляемым. Отличительной особенностью двумерной модели наставничества стало представление в ней наставничества в виде двухуровневой системы взаимодействия субъектов деятельности («студент-наставник» – «преподаватель-наставник») [8, с. 73].

Трехмерная модель фактически относится к разряду многомерных моделей. С. В. Зенкова и А. А. Селиненкова [15] предлагают трехмерную модель наставнического взаимодействия, используемую в ситуации сопровождения молодых педагогов и включающей три вектора: обучение без отрыва от основной деятельности (фактическое повышение квалификации), профессиональное развитие и личностный рост. Авторы предлагают рассматривать наставника (а фактически наставников) в качестве тыютора, коуча и ментора. Однако многомерность модели может быть осмыслена с позиций ее уровневой структуры. Так, И. В. Резанович [14] описывает *пятиуровневую модель* наставничества, выделяя обучающий, системный, консультативный, контрольно-оценочный и экспертный уровни.

Не имея возможности описать в статье все существующие в образовательном пространстве модели наставнического взаимодействия, обратим внимание на некоторый опыт западных коллег.

Модель, ориентированная на будущее, предполагает, что учитель не является объектом ограничений, «...налагаемых набором педагогических стандартов».



Данная модель обеспечивает самоактуализацию учителя не через тиражирование учительской практики, но способствует развитию важнейших внутренних ресурсов адаптивности и гибкости, которые понадобятся учителям при продвижении в неизвестное образовательное будущее, для которого стандарты не предназначены. Авторы модели делают акцент на «...неизвестном образовательном будущем, которое уже омрачено угрозой глобальных пандемий и климатических изменений антропопоцена, что потребует переосмыслиния практики наставничества» [24].

Модель доверия отчасти схожа с моделью саморегулируемого наставничества, поскольку в ее рамках наставляемые взаимодействуют с наставником только в том случае, если доверяют ему и считают, что общение с ним может быть действительно эффективным. То есть вопрос взаимодействия заключается на столько в компетентности наставника, сколько в его легитимности и доверии в глазах наставляемого [18].

Коммуникативные модели наставничества ориентированы на качество отношений с подопечными, что определяется с точки зрения объема полученной (по словам протеже) или предоставленной (по словам наставника) поддержки, связанной с карьерой (спонсорство, сложные задания, узнаваемость, коучинг, защита) и психосоциальном (принятие и подтверждение, ролевое моделирование, консультации, дружба) партнерстве. Другие показатели качества взаимоотношений включают удовлетворенность наставником, проявляющимся в сходстве в убеждениях, ценностях, паттернах поведения [20].

Эмоционально-ориентированная модель наставничества используется в работе с обучающимися, относимыми к группам риска (страдающими аддикциями и зависимостями разного рода, имеющими отклонения в ментальном развитии, показывающими низкий порог обучаемости и обученности, слабо ориентированными на процесс обучения и на его результаты и пр.) В практике коллег из Роттердама такие группы наставляемых принято относить к «группам последней надежды», а отношения между наставляемыми и наставниками строятся на эмоциональной привязанности, появление которой проектирует линию уважения и равенства в коммуникации. С одной стороны, проявление эмпатии, заботы и доверия, т. е. эмоциональная отзывчивость лежит в основе того, что значит быть хорошим наставником. С другой стороны, наставнику приходится балансировать на грани между соблюдением профессиональной дистанции и деликатностью, что представляет собой большую сложность [23].

В противоположность моделей наставничества, основанных на эмоциональном взаимодействии, доверии, сопереживании, эмпатии, австрийские ученые ставят вопрос об *экспертных моделях наставничества*. J. Dammerer и H. Zeilinger [19] правомерно утверждают, что любой результат организации наставнического взаимодействия должен быть проэкспертирован, и предлагают обобщенную схему экспертной процедуры, включающую оценку следующих составляющих профессиональной деятельности учителя: эффективности создания и поддержания рабочей атмосферы; мотивационные способности, применимые в содействии обучению обучающихся; способность самостоятельно справляться с профессиональными ошибками; способы взаимодействия с обучающимися в классе (языковые конструкции и разговорный тон); продвижение демократических способов профессиональной деятельности; умение выразить признательность учащимся, чуткость к их проблемам; культура разрешения конфликтов.



Особое место в зарубежных наставнических практиках занимают ролевые модели наставнического взаимодействия, в рамках которых наставник по отношению к наставляемому не только выполняет свои функции, но и играет определенную роль. Е. Haas отмечает, что «понятие роли является мультиперспективным, поскольку существуют различные подходы к теории ролей с социологической точки зрения, которые рассматривают процессы взаимодействия или индивида как часть общества» [22, p. 90].

Мысль о необходимости экспертных оценок наставнических практик развивают F. Führer и C. Cramer [21], подчеркивая необходимость сопряжения «теории и эмпирии» в анализе различных аспектов наставничества в профессиональной подготовке учителей (они называют эту сферу школьным педагогическим образованием), и констатируют дефицит теории не только в дискурсе, но и в эмпирических исследованиях. Разделяя их позицию, хотелось бы заметить, что в наставнических моделях, практикуемых в европейской традиции в образовательных учреждениях различного уровня, основное внимание уделяется качеству взаимоотношений, которое считается особенно важным для степени профессионализации наставляемых (будущих учителей), но не качеству их профессиональной подготовки. S. Bartonek и V. Ziegler [17] утверждают, что термины «наставничество» и «коучинг» иногда используются как синонимы для обозначения сферы сопровождения и консультирования, и относят репетиторство и коучинг к моделям наставничества.

Подводя итог, сделаем следующие выводы. Понятие «наставничество» используется в рамках нескольких направлений в образовательной сфере, таких как обучающее, технологическое, коммуникативное, практическое. Российский и зарубежный опыт конструирования моделей наставнического взаимодействия имеет как общие черты, так и существенные различия. Традиционные модели наставничества схожи практически во всех образовательных практиках, тогда как специфичность моделирования взаимодействия наставника и наставляемого проявляется в выборе психологических оснований и свойств процесса взаимодействия наставника и подопечного, а именно: опора на доверие, эмоциональная составляющая, личное участие не только в профессиональной деятельности наставляемого, но и в его жизни.

Динамичность профессиональной жизни работников образовательных учреждений порождает не только необходимость моделирования различных форм наставнического взаимодействия, но и совершенствование их классификации на основе обновления классификационных признаков. Дополнение существующих классификационных схем рядом признаков (таких как признаки формализации, мерности, признаки коммуникативной и психологической направленности, ориентационный признак) позволило создать расширенную классификацию модельного ряда наставничества, включающую помимо широко известных (традиционная, ситуационная, реверсивная, краткосрочная (целевая), сетевая, онлайн-модели и др.) модели менее исследованные, такие как тьюторская, онлайн-менторство, коллaborативная, сетевая на основе информального образования, модель саморегулируемого наставничества, а также многомерные модели.

Анализируя опыт зарубежных коллег (с опорой на англоязычные и германоязычные источники) в классификацию были внесены и описаны модель наставничества, ориентированная на будущее, модель доверия, коммуникативные модели наставничества, эмоционально-ориентированная модель, ролевые модели и экспертные модели наставничества.



Перспективным направлением в разработке данной тематики может быть определена разработка целевого моделирования вариативного наставнического взаимодействия в различных формах наставничества.

Список источников

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>
2. Гайнеев Э. Р., Масалимова А. Р. Взаимонаставничество как условие трансформация компетенций в системе СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 3. С. 98–109. DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.006>
3. Гаппаницурова О. Б., Старцева С. Л. Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>
4. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-12>
5. Долженко Р. А., Сальцев А. А. Новые направления развития наставничества в РФ // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.26170/po18-09-01>
6. Львов Л. В., Сучилина А. А. Тьюторство как особый вид наставничества в процессе профессиональной подготовки // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17, № 1. С.117–126.
7. Ляшевская Н. В. Ресурсное обеспечение информального образования молодых педагогов: автореф. дис. канд. пед. наук. Омск, 2023. 24 с.
8. Мамаева И. А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // АгроИнженерия. 2020. № 5 (99). С. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.26897/2687-1149-2020-5-71-77>
9. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-методические материалы / сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. 3-е изд., доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2024. 31 с.
10. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А. Региональная система наставничества педагогических и руководящих кадров: современная теория и инновационная практика [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN623.pdf> (дата обращения: 04.06.2025).
11. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник / Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 136 с.
12. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» [Электронный ресурс]. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/ (дата обращения: 04.06.2025).
13. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностьное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 2 (16). С. 87–90. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-2-87-91>
14. Резанович И. В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 66–69. DOI: https://doi.org/10.47438/2309-7078_2021_1_66
15. Селиненкова А. А., Зенкова А. А. Трехмерная модель наставничества для личностно-профессионального становления молодых педагогов в образовательных орга-



низациях // Стандарты и мониторинг в образовании. 2024. № 3. С. 40–42. DOI: <https://doi.org/10.12737/1998-1740-2024-12-3-40-42>

16. Трудовой кодекс Российской Федерации: с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025 [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (дата обращения: 12.06.2025).

17. Bartonek S., Ziegler V. Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen [Электронный ресурс] // Open Online Journal for Research and Education. 2019. Issue 15. URL: <http://journal.ph-noe.ac.at> (дата обращения: 28.06.2025).

18. Colwin G., Eshvin M. Credibility: What Role Does It Play in a Peer Mentoring Relationship? [Электронный ресурс] // Mentoring in higher education. 2020. Pp. 55–73. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-46890-3_4 (дата обращения: 28.06.2025).

19. Dammerer J., Zeilinger H. Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase: Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. R&E-Source. 2022. DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1025>

20. Eby L., Robertson M. The Psychology of Workplace Mentoring Relationships // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2020. Vol. 7, Issue 1. Pp. 75–100.

21. Führer & Cramer. Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden // Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann, 2021. Pp. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830992660>

22. Haas E. Mentoringprozesse in der Lehrerinnenausbildung Gelingensbedingungen für Schulpraktika [Электронный ресурс]. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2021. 269 p. URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> (дата обращения: 28.06.2025).

23. Keijzer R., van der Rijst R., van Schooten E., Keijzer A. W. et al. Towards emotional responsive mentoring of at risk students in last resort programs [Электронный ресурс] // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2021. Pp. 20–41. URL: <https://ervet-journal.springeropen.com/> (дата обращения: 28.06.2025).

24. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T. Nguyen H. Re-imagining teacher mentoring for the future // Professional Development in Education. 2023. Vol. 51, Issue 4. Pp. 683–697. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>

References

1. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeev I. S. Mentoring in Education: A Well-Sharpened Tool. *Professional Education and the Labor Market*, 2019, no. 3, pp. 4–18. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>
2. Gaineyev E. R., Masalimova A. R. Mutual Mentoring as a Condition for the Transformation of Competencies in the Secondary Vocational Education System. *Professional Education and the Labor Market*, 2023, vol. 11, issue 3, pp. 98–109. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.006>
3. Ganpatsurova O. B., Startseva S. L. Mentoring in the Professional Training of Psychology Students. *SMALTA*, 2025, no 1, pp. 5–16. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>
4. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. Mentoring in Higher Education: Concept, Model, and Development Prospects. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, issue 8-9. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-12>



5. Dolzhenko R. A., Saltsev A. A. New Directions for the Development of Mentoring in the Russian Federation. *Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 6–12. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26170/po18-09-01>
6. Lvov L. V., Suchilina A. A. Tutorstvo as a special type of mentoring in the process of professional training. *Modern Higher School: Innovative Aspect*, 2025, vol. 17, issue 1, pp. 117–126. (In Russian)
7. Lyashevskaya N. V. *Resource Support for Informal Education of Young Teachers*: Abstract of the Dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences. Omsk, 2023, 24 p. (In Russian)
8. Mamaeva I. A. Two-Dimensional Model of Mentoring in a Non-Humanitarian University. *Agroengineering*, 2020, no. 5 (99), pp. 71–77. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26897/2687-1149-2020-5-71-77>
9. *Handbook “Mentoring: An Effective Form of Education”*: Information and Methodological Guide. Materials. Comp. L. N. Nugumanova, T. V. Yakovenko. 3rd edition, add., revised. Kazan: IRO RT, 2024, 31 p. (In Russian)
10. Nugumanova L. N., Shaikhutdinova G. A. Regional System of Mentoring of Pedagogical and Managerial Personnel: Modern Theory and Innovative Practice [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 11, issue 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN623.pdf> (date of access: 04.06.2025). (In Russian)
11. *Education in Figures: 2025: A Brief Statistical Compendium* / T. A. Varlamova, L. M. Gokhberg, O. A. Zorina et al. Moscow: HSE Publ., 2025, 136 p. (In Russian)
12. *Letter of the Ministry of Education of Russia dated 23.01.2020 no. MP-42/02 “On the Direction of the Target Model of Mentoring and Methodological Recommendations”* [Electronic resource]. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-23.01.2020-N-MR-42_02/ (date of access: 04.06.2025). (In Russian)
13. Pozdeeva S. I. Mentoring as an Activity Support for a Young Specialist: Models and Types of Mentoring. *Scientific and Pedagogical Review. Pedagogical Review*, 2017, no. 2 (16), pp. 87–90. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-2-87-91>
14. Rezanovich I. V. Multilevel Mentoring and Models of Its Implementation in Educational Organizations. *Izvestiya of the Voronezh State Pedagogical University*, 2021, no. 1, pp. 66–69. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.47438/2309-7078_2021_1_66
15. Selinenkova A. A., Zenkova A. A. A three-Dimensional Model of Mentoring for the Personal and Professional Development of Young Teachers in Educational Organizations. *Standards and Monitoring in Education*, 2024, no. 3, pp. 40–42. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.12737/1998-1740-2024-12-3-40-42>
16. *Labor Code of the Russian Federation* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bd6d94a038b1f4918343ec0c601a0c04a702ee28/ (date of access: 12.06.2025). (In Russian)
17. Bartonek S., Ziegler V. Tutoring und Coaching als Methoden des Mentoring beim Berufseinstieg von Lehrpersonen [Electronic resource]. *Open Online Journal for Research and Education*, 2019, issue 15. URL: <http://journal.ph-noe.ac.at> (date of access: 28.06.2025).
18. Colwin G., Eshvin M. Credibility: What Role Does It Play in a Peer Mentoring Relationship? [Electronic resource]. *Mentoring in higher Education*. 2020, pp. 55–73. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-46890-3_4 (date of access: 28.06.2025).
19. Dammerer J., Zeilinger H. *Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase*: Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. R&E-Source, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1025>
20. Eby L., Robertson M. The Psychology of Workplace Mentoring Relationships. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2020, vol. 7, issue 1, pp. 75–100.



21. Führer & Cramer. Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. *Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann, 2021, pp. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830992660>

22. Haas E. *Mentoringprozesse in der Lehrerinnenausbildung Gelingensbedingungen für Schulpraktika* [Electronic resource]. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2021, 269 p. URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> (date of access: 28.06.2025).

23. Keijzer R., van der Rijst R., van Schooten E., Keijzer A. W. et al. Towards emotional responsive mentoring of at risk students in last resort programs [Electronic resource]. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2021, pp. 20–41. URL: <https://ervet-journal.springeropen.com/> (date of access: 28.06.2025).

24. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H. Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 2023, vol. 51, issue 4, pp. 683–697. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>

Информация об авторах

Маврина Ирина Андреевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2065-2455>, irinamavr@mail.ru

Чекалева Надежда Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4772-1676>, nchekaleva@yandex.ru

Information about the Authors

Irina A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2065-2455>, irinamavr@mail.ru

Nadezhda V. Chekaleva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4772-1676>, nchekaleva@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 12.08.2025

Одобрена после рецензирования: 16.09.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 12.08.2025

Approved after peer review: 16.09.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



Обзорная статья

УДК 159.923+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.05

Наставничество в системе образования вуза как важная составляющая профессиональной идентичности студента

Перевозкин Сергей Борисович¹, Елистратова Диана Эдуардовна²

¹*Новосибирский военный институт ордена Жукова имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли наставничества в формировании профессиональной идентичности студента. Рассматривается влияние наставничества на личность будущих специалистов и их профессиональное становление, а также виды наставничества в высшем образовании в зависимости от вида деятельности. Особое внимание уделяется процессу формирования профессиональной идентичности в высшем учебном заведении. В заключение обозначается ценность и эффективность наставничества в формировании личности будущего специалиста.

Ключевые слова: наставничество; высшее учебное заведение; наставник; преподаватель-наставник; профессиональная идентичность; профессиональное обучение; студенты.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Елистратова Д. Э. Наставничество в системе образования вуза как важная составляющая профессиональной идентичности студента // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 83–93. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.05>

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

Mentoring in the University Education System as an Important Component of a Student's Professional Identity

Sergey B. Perevozkin¹, Diana E. Elistratova²

¹*Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of the role of mentoring in the formation of a student's professional identity. The term of mentoring is considered, as well as its influence on the personality of future specialists and their professional development. The existing types of mentoring in higher education are examined, depending on the type of activity. Special attention is paid to the process of forming a professional identity in a higher educational institution. In conclusion, the value and effectiveness of mentoring in shaping the personality of a future specialist are highlighted.

Keywords: mentoring; higher education institution; mentor; teacher-mentor; professional identity; professional training; students.

For Citation: Perevozkin S. B., Elistratova D. E. Mentoring in the University Education System as an Important Component of a Student's Professional Identity. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 83–93. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.05>

Financing. The research was carried out within the framework of the project “Conditions for the development of mentoring practices in psychological and pedagogical education”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

Тема наставничества в профессиональной сфере за последние несколько лет становится особо актуальной. Становление специалиста невозможно только на основе приобретенных знаний в процессе обучения. Для этого необходимо наличие более опытного специалиста рядом, хорошо понимающего структуру учреждения и весь рабочий процесс, другими словами, наставника. В эпоху повышенной ответственности и растущего внимания к качеству работы специалистов оказание всесторонней поддержки студентам имеет решающее значение. Наставничество позволяет повысить качество работы специалиста и уменьшить чувство изоляции в профессиональной среде, развивать уверенность в своих способностях, улучшить навыки решения проблем и способствовать саморефлексии. Наставник может быть не только на этапе построения карьеры, но и в образовательном учреждении, т. е. еще на этапе обучения. Для студентов первого курса такими представителями могут выступать как студенты старших курсов, так и преподаватели, раскрывающие профессиональную составляющую.

Введение системы наставничества коснулось всех образовательных учреждений разного уровня, особенно после принятия Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года [7]. Согласно принятой концепции, основной целью наставничества выступает передача знаний, умений и навыков наставляемому, формирование у него ответственного и позитивного отноше-



ния к труду и системы ценностей, отражающих традиционные взгляды и идеалы государства. В концепции наставничество представлено социально-педагогической технологией сопровождения личностного и профессионального развития человека. Наставником выступает носитель значимого опыта и духовно-нравственных ценностей, а наставляемым – тот, в отношении кого осуществляется наставничество.

О. Б. Ганпанцурова и С. Л. Старцева [2] отмечают, что наставник рассматривается как партнер по диалогу или даже друг, который может высказать критические замечания и оказать необходимую поддержку, в то время как наставляемый – это активный и рефлексивный мыслитель, вносящий определенный вклад в профессиональное пространство во взаимоотношениях с наставником.

Е. И. Артамонова и О. В. Тесленко [1] определяют наставничество как форму межличностного взаимодействия наставника и наставляемого, основанную на поддержке и передаче социального и профессионального опыта, а также знаний, умений и навыков. Е. А. Дудина [4] представляет наставничество в этом же контексте, дополняя, что наставничество также может выступать методом и способом передачи знаний и опыта, обучения, воспитания, развития профессиональной подготовки будущего специалиста. Е. Г. Гиндес с соавторами [3] отмечает, что основой наставничества является целенаправленное партнерство наставника и наставляемого, которое строится на взаимном доверии, в этом случае процесс личностного и профессионального роста будет наиболее эффективным и позволит достичь лучших профессиональных результатов и повысит мотивацию обучающегося.

Зарубежными авторами наставничество понимается как содействующие или помогающие отношения, направленные на достижение определенного результата у наставляемого. Например, повышение его квалификации или обучение определенному навыку [14]. Многие исследователи придерживаются позиции, что наставничество предполагает наличие межличностного взаимодействия между наставником и наставляемым, которое носит иерархический характер. Наставник помогает, содействует и поддерживает наставляемого в профессиональном развитии [8; 9; 19]. Наставничество охватывает различные аспекты и часто переплетается с другими видами взаимодействия, такими как коучинг и консультирование. Взгляды на наставничество варьируются от действий наставника, который дает общие советы и направляет мотивацию на карьеру и интенсивный межличностный обмен, предполагающий эмоциональную и психологическую поддержку наставляемого [17; 24]. Поддержка со стороны наставника может быть как учебной, так и эмоциональной, она необходима для целостного развития будущих специалистов при переходе от теоретических аспектов к практическим реалиям. Каждый тип поддержки учитывает различные аспекты опыта студента, помогая ему развивать необходимые навыки и устойчивость в профессиональной среде. Эмоциональная поддержка является ключевым элементом процесса наставничества, преподаватели-наставники играют важную роль в помощи преодоления стресса, тревожности и неуверенности в себе студента. Это является необходимым условием эффективного наставничества, как и помощь в преодолении возникающих препятствий. Делясь личным опытом и предлагая возможные варианты решения, анализируя существующую ситуацию, наставники способствуют развитию устойчивости и самоэффективности – ключевых компонентов профессионального развития.

N. Maila и J. Awino [18] полагают, что наставники развивают в студентах такие качества, как креативность, открытость, инновационность, критическое мышление



и умение решать проблемы, которые особенно важно формировать в период обучения в высшем учебном заведении для подготовки будущих компетентных специалистов. В образовательном процессе наставничество проявляется в виде руководства, организации, консультирования, обучения и поддержки со стороны опытного педагога или же педагогов, которые делятся своими знаниями с молодыми людьми [13]. Наличие наставничества, вне зависимости от его формата и вида, позитивно сказывается на эмоциональном состоянии студентов. Но как показывает практика, одного присутствия наставника в жизни студента недостаточно. Обучение профессиональным навыкам требует от студентов высокого уровня когнитивных и эмоциональных затрат, в процессе обучения могут возникать стрессовые ситуации. Получение поддержки со стороны наставника, поощрение, сочувствие, принятие и обратная связь позволяют снизить у студента уровень тревоги и повысить мотивацию продолжать обучение [10]. Согласно зарубежным исследованиям, наставничество в образовании с большей вероятностью окажет положительное влияние на профессиональную практику обучающихся, их удовлетворенность процессом обучения, что, соответственно, позитивно отразится на сохранении контингента вуза [15].

В межличностном взаимодействии наставника и наставляемого важную роль играет предоставление информации как со стороны педагога о его знаниях, навыках, опыте и области профессиональных интересов, так и со стороны студента о его потребностях и стремлениях в профессиональном обучении и развитии [20]. На этапе профессионального становления наставничество наиболее эффективно при наличии нескольких факторов. Сюда входят развитые навыки фасилитации и коммуникации у наставника, наличие у него глубоких знаний в профессиональной области и сфере образования, поддержка со стороны руководства и образовательной организации, а также регулярное взаимодействие между наставником и наставляемым [16; 21].

Е. Г. Гиндес, И. А. Троян и Л. А. Кравченко [3] выделяют виды наставничества в зависимости от вида деятельности в высшем образовании: адаптационное, профессиональное, научное, патриотическое, воспитательное, учебное и проектное. Адаптационное наставничество ориентировано на самоопределение студентов, их сопровождение и адаптацию в системе вуза. Профессиональное наставничество направлено на развитие профессиональных навыков и компетенций в процессе обучения, в период практики или же в период первой трудовой деятельности студента. Научное наставничество предполагает руководство научной деятельностью студентов, их обучение написанию статей и выступлению на конференциях. Патриотическое и воспитательное наставничество направлено на развитие у студентов чувства принадлежности к университету в частности и к стране в целом, на формирование духовно-нравственных ценностей, передачу морально-этических норм и правил, принятых в обществе, а также всестороннее развитие личности. Учебное и проектное наставничество затрагивают академическую сторону получения образования и способствуют повышению уровня учебной мотивации, интереса и стремления к знаниям, развитию умения работать в команде, реализовывать свои идеи и использовать творческий подход в решении поставленных задач [3].

Можно сделать вывод, что наставничество в процессе получения профессиональных навыков играет важную роль и позволяет обратить внимание на всестороннее развитие студента. Через наставничество возможно развитие положительного профессионального опыта, а также формирование представления о себе как о про-



фессионале. Формирование образа-Я как профессионала является важной и неотъемлемой частью становления профессиональной идентичности будущего специалиста, что необходимо для успешной реализации трудовой деятельности и ощущения принадлежности к выбранной профессии. Этот процесс начинается еще в высшем учебном заведении и продолжается в течение всей профессиональной карьеры [5; 6]. За последние годы интерес к наставничеству как к инструменту развития профессиональной идентичности специалистов вырос. Наличие обширной литературы по теме наставничества позволяет детально понять роли, представления, характеристику и структуру этого сложного процесса. Важно отметить, что наставничество в каждом учебном заведении различается в зависимости от существующего контекста, рабочей обстановки, культурных особенностей и экономических условий в целом. Наставничество особенно эффективно в период обучения в вузе, так как профессиональная идентичность находится на стадии формирования, и именно в этом процессе студенту необходима всесторонняя поддержка со стороны более опытного представителя профессии. Формирование профессиональной идентичности происходит в процессе приобретения студентами необходимых компетенций, моделей поведения и освоения принятых норм и правил и является неотъемлемой частью высшего образования. Сформированная профессиональная идентичность помогает будущим специалистам перейти к профессиональной деятельности, готовя их к ответственности, связанной с профессиональной ролью [22].

Профессиональная идентичность специалиста формируется не только в процессе обучения в университете путем изучения дисциплин и выполнения определенных заданий. Как отмечает А. В. Diekman с соавторами [12], познание себя и своей области требует знакомства и взаимодействия с другими людьми, погружения в различные контексты и смежные области, поскольку выявление как сходств, так и различий, а также каких-либо особенностей в деятельности других специалистов позволяет студентам более четко понимать свои собственные ценности и контексты. Взаимодействуя с разными специалистами выбранной профессиональной области, студенты могут выявлять существующие проблемы в трудовой сфере, осваивать новые стратегии и взгляды, критически мыслить и вносить свои предложения и идеи. Профессиональная идентичность активно формируется через совместную проектную деятельность, которая может осуществляться как с другими студентами, так и с преподавателями-наставниками. Исследования показывают [12], что совместный анализ профессиональной деятельности с другими специалистами, безусловно, способствует эффективному профессиональному развитию. Студентам очень важно получать обратную связь от наставников для формирования представлений о себе как о специалисте, для осмыслиения своей деятельности, полученных навыков и знаний. Персонализированная обратная связь со стороны наставника является бесценной для выявления областей, требующих улучшения и совершенствования учебных и рабочих стратегий. Помимо этого, взаимодействие с преподавателями других кафедр или факультетов может способствовать формированию у студента чувства принадлежности как к конкретной группе, так и к учреждению и профессии в целом. Как уже обозначалось выше, чувство принадлежности является важной составляющей профессиональной идентичности личности. Ощущение того, что личностная идентичность, взгляды, цели и потребности соответствуют определенной среде, соотносятся с ней, позволяет почувствовать истинность и правильность выбранной профессии [25]. В процессе обучения у студента есть возможность про-

строить свою личную «контактную сеть», наладить связь с различными специалистами как выбранной профессиональной области, так и смежных областей. Помимо этого, расширение такой сети дает студенту возможность освоения широкого спектра взглядов и убеждений и позволяет познакомиться с различными профессиональными моделями, что несет особую ценность. Традиционная модель, когда существует один наставник для конкретной группы, может дать студентам лишь ограниченные результаты, а расширение желаемых результатов за счет развития профессиональной идентичности означает, что взаимодействие с более широким кругом моделей и наставников будет полезным.

Для наставника-преподавателя оценить свой вклад в профессиональное развитие студента довольно сложно, так как результат его деятельности может быть неочевидным. S. Reissner и E. Armitage-Chan [22] отмечают наличие практических проявлений студента, благодаря которым можно сделать определенные выводы о степени развития необходимых знаний, навыков и моделей поведения. Под практическими проявлениями авторы подразумевают признаки изменений в мыслях, чувствах и поведении студентов. Такие знания позволяют преподавателю-наставнику понять формирующиеся приоритеты студента как профессионала и помочь найти свое место в профессии. S. Reissner и E. Armitage-Chan [22] провели теоретическое исследование, в котором затронули вопрос процесса формирования профессиональной идентичности в высшем учебном заведении. Теоретический анализ позволил им разработать оригинальную типологию, состоящую из четырех категорий: становление, согласование, исследование и трудности. Категория «становление» – это процесс обучения и развития студента, то, как студент усваивает необходимые навыки и модели поведения, как интегрирует свою личную идентичность в профессиональную сферу и как это отражается на его профессиональном самопонимании. В этой категории важным элементом является индивидуальное ощущение развития профессионального статуса студента. Категория «согласование» представляет собой процесс соотнесения своих собственных целей, ценностей и норм профессиональной деятельности с целями, ценностями и нормами со стороны профессионального общества, а также процесс приведения в соответствие данных элементов с внешними ожиданиями значимых других [11; 23]. Категория «исследование» определяет то, каким именно специалистом хочет стать студент в будущем, происходит процесс поиска подходящей ролевой модели и поиска наиболее привлекательной профессиональной ниши с учетом рабочей среды, корпоративной культуры или профессиональной роли. Категория «трудности» отражает возникающие сложности в понимании своего места или же в достижении желаемого результата. Студенты оказываются в состоянии фрустрации из-за невозможности достигнуть желаемых профессиональных целей, и в этом процессе пытаются обрести чувство профессиональной принадлежности и комфорта. Представленная типология позволяет лучше понять, как работа над самоидентификацией студентов приводит к развитию их профессиональной идентичности и как преподаватели-наставники могут формировать и поддерживать будущих специалистов. При наличии конкретных формальных и неформальных учебных мероприятий преподаватели, выступающие наставниками, могут понять, направлены ли они на содействие переходу студентов к «становлению» профессионалом, к «согласованию» их формирующейся профессиональной идентичности или к «исследованию» идентичности. Преподаватели также могут проанализировать идеи, которые они привносят в поддержку профессионального



становления студентов, и использовать это понимание для развития своей практики, чтобы лучше удовлетворять потребности студентов. Это понимание особенно актуально, поскольку «становление», «согласование» и «исследование» могут быть проблематичными при наличии разрыва между предполагаемым результатом и ожиданиями студентов в отношении своей профессиональной деятельности.

Институт наставничества сопровождает личность на всех уровнях образования и в процессе трудовой деятельности. Как отмечают, О. Б. Ганпанцурова и С. Л. Старцева [2], наставничество – это консолидированная педагогическая практика, которая способствует профессиональному развитию студента, формированию необходимых навыков в будущей профессиональной деятельности, уверенности, продуктивности и удовлетворенности работой. Процесс наставничества невозможен без доверительных отношений между наставником и наставляемым, он особенно эффективен при взаимодействии и поддержке всех структур университета. Можно сказать, что формирование профессиональной идентичности – это процесс формирования ясных представлений о будущей профессиональной деятельности, о своих собственных целях и ценностях, а также самоощущения себя как профессионала, который невозможен без наличия другого человека рядом. Наставничество выступает важной составляющей в процессе формирования профессиональной идентичности студента и в том числе может функционировать как бесценный инструмент повышения профессиональных навыков как наставника, так и наставляемого.

Список источников

1. Артамонова Е. И., Тесленко О. В. Наставничество как проявление качества профессиональной подготовки будущего преподавателя вуза // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-3-13-24>
2. Ганпанцурова О. Б., Старцева С. Л. Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>
3. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 110–129. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129>
4. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
5. Елистратова Д. Э. Ролевая модель в профессиональном становлении студентов-психологов // Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде: сборник научных статей по итогам Международной научной конференции (Кемерово, 29–30 мая, 2025 г.). Кемерово, 2025. С. 23–25.
6. Елистратова Д. Э. Формирование образа профессионала у студентов-психологов: теоретический анализ проблемы // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>
7. Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/159117/> (дата обращения: 20.07.2025).
8. Akama F., Keenan J. Attitudes towards staff mentoring by senior leaders of a College of Education in Ghana // Journal of Higher Education Policy and Management. 2023. Vol. 45, Issue 1. Pp. 84–95.

9. Ambrosetti A., Dekkers J. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships // Australian Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 35, Issue 6. Pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
10. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art // Journal of Managerial Psychology. 2007. Vol. 22, Issue 3. Pp. 309–328. DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
11. Best S., Williams S. Professional Identity in Interprofessional Teams: Findings from a Scoping Review // Journal of Interprofessional Care. 2019. Vol. 33, Issue 2. Pp. 170–181. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1536040>
12. Diekman A. B., Ward R. M., Yezierski E. J., Bretz S. L. Developing identity via intentional interdisciplinary engagement: exploring new mentoring models for STEM graduate students' professional development // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2025. Vol. 33, Issue 2. Pp. 155–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2441125>
13. Harrison J., Dymoke S., Pell T. Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice // Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22, Issue 8. Pp. 1055–1067. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
14. Hobson A. J., Kaplar-Kodacsy K., Maxwell B., Hammond A. R. The role of mentoring programme coordinator: professional development meta-facilitator? // Professional Development in Education. 2024. Vol. 50, Issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
15. Hobson A. J., Maxwell B. Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring // Journal of education for teaching: International research and pedagogy. 2020. Vol. 46, Issue 2. Pp. 184–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>
16. Ince A. Managing risk in complex adult professional learning: the facilitator's role // Professional development in education. 2017. Vol. 43, Issue 2. Pp. 194–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1164743>
17. Kram K. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Lanham: University Press of America, 1988. 266 p.
18. Maila N., Awino J. Reflections on quality education in African higher education // Africa Education Review. 2008. Vol. 5, Issue 2. Pp. 239–252. DOI: <https://doi.org/10.1080/18146620802449464>
19. McCormack C., West D. Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study // Mentoring and Tutoring 2006. Vol. 14, Issue 4. Pp. 409–431. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611260600739290>
20. Morales E. E., Ambrose-Roman S., Perez-Maldonado R. Transmitting success: comprehensive peer mentoring for At-risk students in developmental math // Innovative higher education. 2016. Vol. 41, Issue 2. Pp. 121–135. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9335-6>
21. Perry E., Boylan M. Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators // Professional development in education. 2008. Vol. 44, Issue 2. Pp. 254–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1287767>
22. Reissner S., Armitage-Chan E. Manifestations of professional identity work: an integrative review of research in professional identity formation // Studies in Higher Education. 2024. Vol. 49, Issue 12. Pp. 2707–2722. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2322093>
23. Rodrigues F., Mogarro M. J. Student Teachers' Professional Identity: A Review of Research Contributions // Educational Research Review. 2019. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>



24. Russell J., Adams D. The changing nature of mentoring in organizations // *Journal of Vocational Behavior*. 1997. Vol. 51, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
25. Schmader T., Sedikides C. State authenticity as fit to environment: The implications of social identity for fit, authenticity, and self-segregation // *Personality and Social Psychology Review*. 2018. Vol. 22, Issue 3. Pp. 228–259. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>

References

1. Artamonova E. I., Teslenko O. V. Mentoring as a Manifestation of the Quality of Professional Training of a Future University Teacher. *Pedagogical Education and Science*, 2022, no. 3, pp. 13–24. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-3-13-24>
2. Ganpantsurova O. B., Startseva S. L. Mentoring in the Professional Training of Psychology Students. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 5–16. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>
3. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. Mentoring in Higher Education: Concept, Model, and Development Prospects. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, issue 8-9, pp. 110–129. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129>
4. Dudina E. A. Mentoring as a Special Kind of Pedagogical Activity: Essential Characteristics and Structure. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, vol. 7, issue 5, pp. 25–36. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
5. Elistratova D. E. Role Model in the Professional Development of Psychology Students. *Value Self-Identification of the Future Professional in the Digital Educational Environment*: Collection of Scientific Articles Based on the Results of the International Scientific Conference. Kemerovo, 2025, pp. 23–25. (In Russian)
6. Elistratova D. E. Formation of the Image of a Professional among Psychology Students: Theoretical Analysis of the Problem. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 14–21. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>
7. *The Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation for the Period up to 2030 No. 1264-r was approved by Order of the Government of the Russian Federation dated May 21, 2025* [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/docs/all/159117/> (date of access: 20.07.2025). (In Russian)
8. Akama F., Keenan J. Attitudes towards Staff Mentoring by Senior Leaders of a College of Education in Ghana. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2023, vol. 45, issue 1, pp. 84–95.
9. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-Service teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, vol. 35, issue 6, pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
10. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands-Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007, vol. 22, issue 3, pp. 309–328. DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
11. Best S., Williams S. Professional Identity in Interprofessional Teams: Findings from a Scoping Review. *Journal of Interprofessional Care*, 2019, vol. 33, issue 2, pp. 170–181. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1536040>
12. Diekman A. B., Ward R. M., Yezierski E. J., Bretz S. L. Developing Identity via Intentional Interdisciplinary Engagement: Exploring new Mentoring Models for STEM Graduate Students' Professional Development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2025, vol. 33, issue 2, pp. 155–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.1125>



13. Harrison J., Dymoke S., Pell T. Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools: An Analysis of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 2006, vol. 22, issue 8, pp. 1055–1067. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
14. Hobson A. J., Kaplar-Kodacsy K., Maxwell B., Hammond A. R. The Role of Mentoring Programme Coordinator: Professional Development Meta-Facilitator? *Professional Development in Education*, 2024, vol. 50, issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
15. Hobson A. J., Maxwell B. Mentoring Substructures and Superstructures: an Extension and Reconceptualisation of the Architecture for Teacher Mentoring. *Journal of Education for Teaching: International Research and pedagogy*, 2020, vol. 46, issue 2, pp. 184–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>
16. Ince A. Managing risk in Complex adult Professional Learning: the Facilitator's Role. *Professional Development in Education*, 2017, vol. 43, issue 2, pp. 194–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1164743>
17. Kram K. Mentoring at work: *Developmental Relationships in Organizational Life*. Lanham: University Press of America, 1988, 266 p.
18. Maila N., Awino J. Reflections on Quality Education in African Higher Education. *Africa Education Review*, 2008, vol. 5, issue 2, pp. 239–252. DOI: <https://doi.org/10.1080/18146620802449464>
19. McCormack C., West D. Facilitated Group Mentoring Develops key Career Competencies for University Women: A case study. *Mentoring and Tutoring*, 2006, vol. 14, issue 4, pp. 409–431. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611260600739290>
20. Morales E. E., Ambrose-Roman S., Perez-Maldonado R. Transmitting Success: Comprehensive peer Mentoring for At-Risk Students in Developmental math. *Innovative higher education*, 2016, vol. 41, issue 2, pp. 121–135. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9335-6>
21. Perry E., Boylan M. Developing the Developers: Supporting and Researching the Learning of Professional Development Facilitators. *Professional Development in Education*, 2008, vol. 44, issue 2, pp. 254–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2007.1287767>
22. Reissner S., Armitage-Chan E. Manifestations of Professional Identity work: an Integrative Review of Research in Professional Identity Formation. *Studies in Higher Education*, 2024, vol. 49, issue 12, pp. 2707–2722. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2322093>
23. Rodrigues F., Mogarro M. J. Student Teachers' Professional Identity: A Review of Research Contributions. *Educational Research Review*, 2019, vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
24. Russell J., Adams D. The Changing Nature of Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 1997, vol. 51, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
25. Schmader T., Sedikides C. State Authenticity as fit to Environment: The Implications of Social Identity for fit, Authenticity, and Self-Segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 2018, vol. 22, issue 3, pp. 228–259. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>

Информация об авторах

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Новосибирский военный ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Елистратова Диана Эдуардовна – соискатель ученой степени кандидата наук, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Ново-



сибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия,
<https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Information about the Authors

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow, Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Diana E. Elistratova – Candidate for the degree of Candidate of Sciences, Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 21.07.2025

Одобрена после рецензирования: 28.08.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 21.07.2025

Approved after peer review: 28.08.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



Обзорная статья

УДК 159.98+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.06

Наставничество студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях

Сорокоумова Светлана Николаевна^{1,2}, Тишкова Альбина Сергеевна³

¹*Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Москва, Россия*

²*Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия*

³*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ исследования наставничества студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях. Отмечено, что неотъемлемой частью профессионального обучения студентов-дефектологов является прохождение студентами профессиональной практики в образовательных учреждениях, в организации которой значимую роль играет преподаватель-наставник – руководитель практики. Раскрываются цели, задачи, этапы и специфика организации профессиональных практик студентов-дефектологов в образовательных учреждениях в целом и в Новосибирском государственном педагогическом университете в частности. Представлены практические рекомендации педагогам-наставникам в процессе сопровождения профессиональной практики студентов-дефектологов в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях. Так, наставничество в руководстве практикой должно осуществляться в диадах: руководитель практики (наставник) – студент (наставляемый) и руководитель практики (наставник) – молодой специалист-руководитель практики (наставляемый). В заключение отмечается ценность и ограничения представленных рекомендаций и перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: наставничество; наставник-преподаватель; наставляемый-студент; концепция наставничества; инклюзивное образование; профессиональная практика; студенты-дефектологи.

Для цитирования: Сорокоумова С. Н., Тишкова А. С. Наставничество студентов-дефектологов в процессе реализации профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 94–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.06>

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



Mentoring Students-Defectologists in the Process of Implementing Professional Practice in Special and Inclusive Educational Institutions

Svetlana N. Sorokoumova^{1,2}, Albina S. Tishkova³

¹*Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service»,
Moscow, Russia*

²*Federal State Budgetary Scientific Institution Center for Security Research
of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

³*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the study of mentoring of students-defectologists in the process of implementing professional practice in special and inclusive educational institutions. It is noted that an integral part of the professional training of students-defectologists is the organization of professional practice of students in educational institutions, in the organization of which a teacher-mentor – the head of practice plays a significant role. The goals, objectives, stages and specifics of the organization of professional practices of students-defectologists in educational institutions in general and in Novosibirsk State Pedagogical University in particular are revealed. Practical recommendations are presented to teachers-mentors in the process of supporting the professional practice of students-defectologists in special and inclusive educational institutions. For example, since an integral part of the work of a teacher-mentor – the head of practice, is the transfer of work experience to young specialists, mentoring in the management of practice should be carried out in dyads: practice head (mentor) – student (mentee) and practice head (mentor) – young specialist-practice head (mentee). In conclusion, the value and limitations of the presented recommendations and prospects for further research are noted.

Keywords: mentoring; mentor-teacher; mentee-student; mentoring concept; inclusive education; professional practice; students-defectologists.

For Citation: Sorokoumova S. N., Tishkova A. S. Mentoring Students-Defectologists in the Process of Implementing Professional Practice in Special and Inclusive Educational Institutions. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 94–109. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.06>

Financing. The research was carried out within the framework of the project “Conditions for the development of mentoring practices in psychological and pedagogical education”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями в современной образовательной системе, в частности организацией наставничества как на законодательном уровне, так и в процессе внедрения практик наставничества в ДОУ, школах и гимназиях, колледжах, вузах и центрах дополнительного образования. Это обусловлено не только необходимостью передачи опыта в профессиональной педагогической деятельности следующим поколениям, но и потребностью в мобильности и следованию новым тенденциям в быстро изменяющемся мире. Так, с тенденцией увеличения количества детей с проблемами в развитии особое значение приобретает качественная подготовка специалистов, осуществляющих обучение,



воспитание, раннее развитие, диагностику и коррекцию нарушений у детей с особыми образовательными потребностями и имеющих дефектологическое образование. Следует отметить, что по данным Всемирной организации здравоохранения, каждый шестой человек в мире, или 1,3 миллиарда человек, страдает существенными ограничениями возможностей здоровья [6]. Более того, статистика Министерства просвещения Российской Федерации отмечает, что насчитывается более 1,15 миллиона обучающихся с ОВЗ, из которых 517 343 в системе дошкольного образования [4]. В этом контексте в междисциплинарную реабилитационную команду по сопровождению ребенка с нарушениями в развитии должен быть включен ряд специалистов, важное значение в которой отводится, по мнению С. Н. Сорокоумовой и Е. С. Заикиной [18], медицинскому логопеду. Это обусловлено высокой потребностью в квалифицированной помощи, направленной на восстановление, улучшение, а также поддержание коммуникативных и других возможностей лиц с нарушениями в развитии [5]. Изложенное выше, как полагают авторы, требует от медицинского логопеда определенных профессиональных компетенций в рамках междисциплинарного взаимодействия и обуславливает необходимость повышения его образовательных компетенций и навыков, в том числе в процессе наставничества [18].

При этом в подготовке дефектологов, неотъемлемой частью профессионального обучения является организация профессиональной практики студентов в образовательных учреждениях. Как регламентировано в ФГОС ВО 3++ бакалавриата 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», Блок 2. «Практика» по учебному плану должен содержать не менее 60 зачетных единиц и включать (на выбор из блоков учебной и производственной практики) ознакомительную, технологическую, педагогическую практики и научно-исследовательскую работу [15].

Значимым элементом в организации практики для студентов-дефектологов будет выступать сотрудничество вуза со специальными и инклюзивными образовательными организациями, позволяющим студентам не только изучить структуру учреждения, но и получить навык работы с детьми с особыми потребностями. Важную роль в организации профессиональной практики для студентов-дефектологов будет играть наставник-преподаватель, организующий не только успешное освоение профессиональных компетенций учителя-дефектолога, но систематизацию практических рекомендаций по обучению студентов работе с детьми с нарушениями в развитии. Так, Л. В. Рубцова [16] отмечает, что наставничество является неотъемлемой частью системы высшего образования, а преподаватель является ролевой моделью и наставником для своих студентов. В качестве наставляемых выступают студенты, взаимодействующие с преподавателем-наставником, приобретающие новый опыт и развивающие необходимые компетенции и навыки, а также добивающиеся результатов, необходимых для будущей профессиональной деятельности учителя-дефектолога [14]. В модели наставничества в системе высшего образования М.С. Невзорова с соавторами [12] выделяет три этапа, включающих теоретическую подготовку (теоретическое знакомство с практической составляющей будущей профессиональной деятельности в ходе учебной практики, экскурсий, встреч в образовательной организации с педагогом); практическую подготовку (проведение студентом пробных занятий и мероприятий под руководством преподавателя) и этап творческого уровня деятельности (наработка студентом четкой профессиональной позиции педагога, собственного эффективного профессионального стиля деятельности, выход обучения на творческий уровень и участие в научной деятельности, проектах, конкурсах



и грантах). На наш взгляд, все выделенные авторами этапы являются значимыми для организации практики для студента-дефектолога всей образовательной системы вуза и преподавателя-наставника, в частности. Так, теоретическая подготовка предполагает освоение учебных дисциплин общего и профессионального модулей, обеспечивающих базовые педагогические знания о закономерностях развития детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Практическая подготовка может содержать обучение навыкам коррекционной работы с детьми с ОВЗ и применение полученного опыта в специальных и инклюзивных образовательных организациях. Творческий этап в подготовке дефектологов является неотъемлемой составляющей, так как значимую роль в обозначенной профессиональной структуре играет креативность, выступающая важным звеном в процессе решения нестандартных ситуаций, осуществлении индивидуального маршрута в работе с детьми с ОВЗ [20] и творческом подходе к реализации в профессиональной сфере [7]. Доказано, что творчество играет важную роль в повышении успеваемости студентов в сфере образования, а развитие мотивации к обучению является значимым аспектом, который преподаватели должны учитывать для развития креативности студентов [26]. Также М. С. Невзорова и Е. В. Корепанова [12] полагают, что критериями оценки профессиональной готовности студентов как будущих специалистов будут выступать мотивационный (профессиональные мотивы, отношение к учебной деятельности и будущей профессии), личностный (профессиональное самовоспитание и развитие личностных качеств, присущих профессии) и когнитивный (уровень предметных знаний по дисциплинам, практические навыки, стремление к профессиональному саморазвитию). В рамках реализации модели наставничества происходит совместное конструирование индивидуального профессионального маршрута студента совместно с преподавателем; организация кадрового потенциала среды вуза в системе наставничества для успешной реализации подготовки студентов; пластичность образовательной среды для изменений (новые формы работы, включение новых наставников и др.) [12]. L. Mackie [27] понимает наставничество как многогранный процесс, включающий в себя ряд взаимоотношений, способствующих сопровождению студентов-педагогов в рамках школьной практики. Результаты показывают, что отношения между наставником и подопечным в рамках программы подготовки учителей играют ключевую роль. Анализ ответов наставника и подопечного в рамках программы подготовки учителей свидетельствует о понимании наставничества с позиции личных и профессиональных аспектов. Следовательно, как отмечает зарубежный автор, государство, вузы и школы должны уделять внимание предоставлению эффективных возможностей для наставничества, чтобы обеспечить будущим учителям адекватную поддержку в их профессиональном обучении.

По мнению зарубежных исследований, в основе любого наставнического партнерства лежат позитивные отношения, которые позволяют начинающему студенту педагогических специальностей чувствовать себя в безопасности, размышлять и участвовать в критическом диалоге, способствуя его профессиональному развитию и независимости [24; 25]. Из исследования А. Glover с соавторами [25] очевидно, что будущие педагоги считают критически важным аспектом эффективного наставничества наличие у наставника достаточного времени и желания взять на себя эту роль. Для будущих педагогов было важно уметь воодушевлять, вдохновлять и обеспечивать время для размышлений, а также оказывать эмоциональную поддержку на протяжении всего процесса обучения.



В этом контексте важную роль в профессиональном становлении студентов будет играть не только обучение в стенах университета, но и в организациях, в которых осуществляется практическая подготовка. Следовательно, сотрудничество является важным фактором в наставническом партнерстве и существует на разных уровнях [29] между университетом и школой; внутри школы, где проводится стажировка, а также между наставником и подопечным. Следовательно, групповое обучение с наставником может быть полезным для будущих учителей и также будет способствовать профессиональному развитию наставника [23]. Обратная связь от педагога-наставника по результатам наблюдений студентов за уроками предоставляет будущим учителям важную информацию для профессиональной практики, что рассматривается как основная функция наставника [25; 28]. При этом руководство школы, где проходят практику студенты, должно тщательно отбирать педагогов, мотивированных оказывать поддержку другим, и привлекать их к наставничеству учителей, предоставляя им необходимую поддержку. Наставники в университете и школе, а также подопечные студенты должны быть ориентированы на то, чтобы видеть ценность наставничества, а не навязывание его руководством школы или университетом. При реализации программ наставничества необходимо прояснить ожидания и обеспечить четкую коммуникацию между школами и университетами, а также между участниками наставничества [22].

Остановимся более подробно на представлениях современных исследователей о наставничестве студентов-дефектологов в процессе реализации практики в образовательных учреждениях. Несомненно, педагогическая практика является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса обучения студентов-дефектологов в вузе и сочетает в себе как теоретическую, так и практическую подготовку в образовательных учреждениях [21], при этом выступая фактором личностно-профессионального развития, повышает учебную мотивацию, формирует навыки педагогической деятельности [3]. Такими учреждениями могут выступать различные детские сады, общеобразовательные школы, специальные коррекционные школы-интернаты, различные центры развития и другие организации, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Целью педагогической практики студентов-дефектологов, как полагают Е. А. Лапп и Е. В. Шипилова [9], является применение студентами теоретических знаний на практике, предполагающее получение основных представлений о педагогической деятельности в образовательном учреждении, а также развитие профессиональных компетенций педагога-дефектолога в работе с детьми с ОВЗ. К задачам практики авторы относят как расширение теоретических знаний студентов, знакомство с коррекционно-педагогической деятельностью учреждений, так и формирование навыков самостоятельного планирования и проведения занятий с детьми с ОВЗ. В качестве задач производственной практики студентов Е. К. Аржанухина [1] выделяет: практические навыки работы с лицами с особенностями в развитии; знакомство с различными учреждениями и спецификой работы специалистов дефектологического профиля; владение технологиями работы с детьми и их родителями и организации коррекционно-педагогического процесса; умение разрабатывать и реализовывать адаптированную образовательную программу. Для решения обозначенных задач автор предлагает ряд рекомендаций, включающих: расширение списка учреждений для прохождения практики (образовательные, медицинские, социальные); организацию прикладной подготовки студентов в реализации коррекционного процесса; умение применять



индивидуальный подход к ребенку с ОВЗ с опорой на его возможности и требования адаптированной программы; взаимопосещение студентами проводимых занятий. Несмотря на то, что задачи и пути решения разработаны автором для студентов-логопедов, они могут быть актуальны для учителей-дефектологов широкого профиля, так как носят обобщенный характер и учитывают сферу деятельности педагогических работников, осуществляющих обучение и воспитание детей с ОВЗ и инвалидностью. Руководителю практики – педагогу-наставнику – следует осуществлять непосредственное планирование процесса реализации практики для студентов в учреждении, так как поддержка должна осуществляться на всех этапах сопровождения наставляемых. Е. В. Малышева [10] выделяет несколько этапов организации педагогической практики студентов-дефектологов. Так, первый этап предполагает проведение преподавателем (руководителем практики) установочной конференции, на которой студентам выдаются индивидуальные образовательные планы, включающие задания. Второй этап предполагает прохождение практики в учреждениях (на примере ДОУ) комбинированного и компенсирующего видов для детей с различными нарушениями. На данном этапе происходит наблюдение за детьми, общение студентов с педагогами и родителями. Третий этап предполагает работу с родителями и включает анкетирование, беседу, консультирование. Следующим этапом выступает самоанализ студентов по результатам практики в учреждении, включающий рефлексию достижений, трудностей, выводов по работе и перспектив по совершенствованию собственной деятельности. Заключительный этап включает подведение итогов практики, заполнение студентами индивидуальных планов и представление результатов на итоговой конференции [10]. Полагаем, что практическая ценность выделенных автором этапов выступает наглядным алгоритмом для педагога в планировании и организации педагогической практики студентов-дефектологов, однако может выступать лишь опорой в силу специфики практики, особенностей учреждения, заданий на практику. Безусловно, ценностью этапов, выделенных Е. В. Малышевой, является привлечение студентов к работе с родителями, что расширяет сферу профессиональных навыков будущих дефектологов.

Более подробно выделяет этапы учебной и педагогической практик студентов-дефектологов Е. А. Лапп [8], опираясь на периоды обучения в зависимости от курса и семестра. Так, в зависимости от названия и номера практики по счету меняются и постепенно усложняются реализуемые задачи и формируемые у студентов компетенции. Так, первая практика связана с формированием мотивов и целей обучения; вторая – с изучением традиционных и авторских программ обучения и организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ в специальных образовательных организациях; третья практика проходит в специальной коррекционной школе и предполагает освоение студентами компетенции учителя-дефектолога с применением проектирования и реализации учебного процесса в обучении и воспитании детей с ОВЗ; четвертая практика проходит в инклюзивных образовательных организациях, где у студентов есть возможность познакомиться с процессом интеграции детей с ОВЗ в среду с нормативно развивающимися сверстниками; пятая практика проходит в старших классах коррекционной школы для детей с нарушениями интеллекта и позволяет студентам углубить свои умения и навыки, а также практику в работе с детьми со сложными нарушениями в развитии; заключительная комплексная практика связана с подбором материала для написания выпускной квалификационной работы и строится на поисково-исследовательской и экспериментальной



деятельности [8]. Таким образом, логика последовательности практик у студентов-дефектологов связана не только с учебными дисциплинами, которые постепенно усложняются и интегрируются в комплексные знания о закономерностях развития детей с ОВЗ, но и с расширением опыта работы в коррекционных и инклюзивных образовательных организациях.

На привлечении различных практик наставничества в сопровождении студентов и молодых специалистов делают акцент О. Р. Ворошина и Е. В. Гаврилова [2], относя к ним менторинг, тьюторство, коучинг, супервизии, классическое наставничество и др. Авторы при этом выделяют несколько моделей наставничества: традиционную, краткосрочную, виртуальную, ситуативную, реверсивную, партнерскую, скоростную, командную и флэш-наставничество [2]. С целью оптимизации организации педагогической практики студентов-дефектологов исследователи выделяют следующие направления:

- интеграция и активация учебно-методической, воспитательной и научной деятельности вуза и школы, предполагающая формирование профессиональных компетенций у студентов-дефектологов;
- создание в учреждении, на базе которого студенты проходят практику, творческой и способствующей самореализации среды;
- использование современных технологий для формирования профессиональных компетенций студентов в процессе прохождения практики;
- проведение мастер-классов учителями и руководителем практики и привлечение студентов к участию с целью расширения профессионального опыта;
- проведение семинаров и лабораторных занятий преподавателями на базе школы с целью реализации практико-ориентированной подготовки [9]. Выделенные авторами направления имеют особую ценность в силу оптимизации ряда проблем, которые могут возникать в процессе наставничества и руководства практикой студентов-дефектологов и обеспечивать комплексное сопровождение на всех этапах подготовки и реализации педагогической практики в сторонних образовательных организациях. Ведь уже первая практика в учреждении, как отмечает Ю. В. Селиванова с соавторами [17], углубляет и закрепляет полученные студентами теоретические знания; помогает преодолеть социально-коммуникативные барьеры (неприятие, непонимание, страх и др.); мотивирует на профессиональное становление; позволяет увидеть роль работы дефектолога, заключающуюся в подготовке детей с ОВЗ к самостоятельной жизни; формирует гибкость и позитивный настрой в работе с детьми с особыми потребностями; активирует личностный и творческий потенциал и расширяет представления студентов-дефектологов о возможностях в профессии [17]. Значимость обозначенных компонентов актуализирует высокую степень серьезности подхода к организации практики студентов-дефектологов на протяжении всего периода обучения как от университета, так и со стороны базы, на которой она будет проходить. Несмотря на это, как полагают Н. Н. Малярчук и М. В. Бояринцева [11], после практики у студента-дефектолога может произойти осмысление готовности выбора профессии и желания развиваться в ней, что может привести к «отсеву» тех студентов, которые не найдут для себя профессиональной направленности. Как полагают авторы, наиболее эффективно, если студент осознает отсутствие готовности работать с детьми с ОВЗ именно на ранних этапах обучения, что позволит принять решение о своем дальнейшем обучении и мотивации [11]. Интересные результаты были получены в эмпирическом исследовании



Н. С. Сухониной [19], в котором приняли участие 64 студента-дефектолога 3–4 курсов. Так, на вопрос о том, какую роль играет практика в их профессиональном становлении, большинство студентов ответили, что она является первым шагом в профессии. Помимо этого, респонденты данной выборки указывали на то, что практика выступает как возможность трудоустройства и способ интересно провести время. Практика у студентов вызывает не только потенциальный интерес, но и определенные трудности, которые также выявил автор указанного исследования. В процессе прохождения практики студенты-дефектологи отмечали такие трудности, как недостаток теоретических знаний и практических умений и навыков в работе с детьми с ОВЗ, недостаточное материально-техническое оснащение базы практики, недостаточная помощь со стороны руководителя практики от вуза и загруженность руководителя по практике от организации [19]. Полученные коллегами результаты еще раз акцентируют внимание на актуализации организации практики как наставником-руководителем практики, так и администрацией вуза и учреждения на высоком уровне, чтобы студенты могли не просто почувствовать свою ценность для системы специального и инклюзивного образования, но и освоить навыки работы с детьми с особенностями в развитии. Следовательно, наличие наставника в этом процессе будет играть ключевую роль, так как именно он может оказать поддержку и помочь, а также стать ролевой моделью профессии дефектолога.

Перед тем, как перейти к непосредственным рекомендациям по реализации наставничества студентов-дефектологов в процессе профессиональной практики в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях, кратко охарактеризуем специфику практик студентов-дефектологов по учебному плану направления подготовки бакалавриата 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Специальная психология» (на примере ФГБОУ ВО «НГПУ», факультет психологии). Следует отметить, что согласно учебному плану практика делится на учебную и производственную, включает 8 практик, рекомендованных ФГОС ВО 3++. Для организации практики НГПУ тесно сотрудничает с общеобразовательными, коррекционными учреждениями, где студенты могут проходить «выездную» практику. Кафедра, отдел практик и администрация вуза распределяют учебную нагрузку среди преподавателей, таким образом определяется руководитель, курирующий ту или иную практику.

Основываясь на опыте организации и перспективах реализации практики студентов вуза, представим практические рекомендации педагогам-наставникам по сопровождению профессиональной практики студентов-дефектологов в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях.

1. Прохождение программ повышения квалификации преподавателями в области коррекционной педагогики и специальной психологии с целью непрерывного совершенствования теоретических и практических компонентов по сопровождению детей с ОВЗ.

2. Участие преподавателя в международных и всероссийских научно-практических конференциях, форумах, круглых столах, профессиональных конкурсах по педагогике, психологии, дефектологии.

3. Поддержка профессионального сотрудничества с образовательными организациями и центрами по развитию, обучению и воспитанию детей с ОВЗ.

4. Изучение запатентованной базы данных «Система преемственности наставничества на разных уровнях образования: нормативно-правовая база, научное и методическое сопровождение» [13].



5. Разработка преподавателями вуза, осуществляющими руководство практикой студентов, учебных пособий, научных статей, направленных на сопровождение студентов в процессе прохождения профессиональной практики.

6. Разработка программы повышения квалификации по наставничеству педагогов, преподавателей, студентов.

7. Согласно договору по практике, осуществить взаимодействие и договоренность с образовательным учреждением о возможности прохождения практики. Назначить очную встречу преподавателя-наставника с администрацией учреждения, обговорить условия прохождения практики, роль сторон и назначить ответственных.

8. Подготовка документации на практику для студентов: индивидуальное задание, календарный план, макет отчета по практике. Особое внимание следует уделить подробному изучению программы практики, утвержденной в вузе и разработке макета отчета по практике, содержащего утвержденные в программе задания.

9. Следует отметить, что в отчет по практике входят задания, утвержденные программой практики по соответствующему группе учебному плану. Следовательно, руководителю необходимо перед началом практики внимательно ознакомиться с программой практики, изучить ее тематику, планирование и формируемые компетенции у студентов. В образце отчета по практике преподаватель прописывает данные задания, включая наполняемость, ход выполнения и критерии. Все эти компоненты преподаватель обсуждает со студентами на установочной конференции. Содержание заданий по практике должно быть направлено на формирование профессиональных навыков; основываться на знаниях и умениях, полученных в ходе теоретического обучения; четко и ясно изложенными, понятными; критерии оценки результатов прохождения практики должны быть объективны и понятны как преподавателю, так и студентам.

10. Проведение установочной конференции преподавателем-наставником для студентов с использованием презентации, содержащей сроки прохождения практики, информацию о базе, контингенте обучающихся, направления образовательной деятельности и коррекционной работы, обсуждение нормативно-правовых основ специального и инклюзивного образования. В рамках установочной конференции следует не только осветить вышеизложенное, но и ответить на вопросы студентов, назначить даты последующих консультаций по практике, подробно разобрать формирование отчета и выполнение заданий, создать «общую беседу» с преподавателем в мессенджере для обсуждения вопросов по практике. Следует отметить, что программа практики предполагает рекомендованную студентам литературу, по которой они могут осуществлять подбор заданий, упражнений и методик для выполнения заданий по практике. Все упражнения и методики обязательны для согласования с преподавателем – руководителем практики и с учреждением, где студент проходит практику.

11. Далее руководителю практики следует показать студентам-дефектологам несколько упражнений по проведению диагностики, занятия и др., предусмотренных заданиями по практике. Особое внимание следует уделить заполнению индивидуальной карты на ребенка с ОВЗ, которую руководитель предоставляет студентам. Зачет студентов можно разделить на 4 подгруппы, предоставить раздаточный материал в виде кейсов с заданиями. Таким образом, студенты изучают и закрепляют материал в процессе работы в подгруппах, проводя работу друг на друге, и пробуют обработать результаты. Преподаватель активно наблюдает, перемещается от каждой подгруппы, корректирует, помогает и направляет студентов. Следующим этапом явля-

ется представление каждой подгруппой одного из упражнений для всех участников. То есть происходит своего рода моделирование ситуации «дефектолог – ребенок». Последним этапом выступает обсуждение со студентами сложностей в проведении, рефлексии, ответов преподавателя на вопросы. Данный подход позволяет не просто на теоретическом уровне освоить правила и рекомендации по проведению заданий по практике, но и отработать на занятиях практические навыки в малых подгруппах. Следовательно, в результате практической работы у студентов формируются знания и навыки работы дефектолога: цели, задачи, направления, правила проведения, необходимые используемые материалы, обработка и интерпретация результатов; навыки заполнения диагностической индивидуальной карты на ребенка, умение интерпретировать результаты выполнения ребенком заданий и саморефлексии проведенных упражнений.

12. По договоренности с администрацией учреждения преподаватель назначает для студентов первый выезд в учреждение. План, правила и время посещения обговариваются заранее. Руководитель практики от вуза принимает в первой поездке со студентами непосредственное участие. Руководитель или заместитель организации и назначенное ответственное лицо за практику проводят знакомство с учреждением, инструктаж по технике безопасности. Далее студентов распределяют по классам и прикрепляют к педагогам, которые составляют план посещаемости студентами класса. Непосредственное участие в практике студентов-дефектологов от учреждения должны принимать и дефектологи, а также педагоги-психологи. Любые упражнения или занятия студент должен проводить только совместно с учителем, педагогом-психологом, дефектологом и т. д., в зависимости от типа практики (педагогическая, коррекционная, диагностическая и др.).

13. Ответственный за проведение практики в учреждении, закрепленные за студентами педагоги, руководитель практики от вуза, староста группы должны курировать и контролировать посещаемость студентами практики, а также сопровождать весь процесс ее прохождения. Следовательно, руководитель практики со стороны вуза и соруководитель от организации оказывает помощь, дает необходимые пояснения, доброжелательно и тактично сопровождает прохождение практики.

14. Итоговая конференция по практике проводится совместно с руководителем практики от вуза, соруководителем от организации и студентами. Всех участников процесса просят дать обратную связь, включающую саморефлексию, успехи и трудности в работе (в коллективе, с детьми) и др., а также представить анализ проделанной работы. Учитывая проделанную работу, руководитель и соруководитель (при необходимости) производят корректировку плана работы для будущей практики. На итоговой конференции по практике студенты должны сдать заполненные итоговые отчеты по практике руководителю от вуза.

15. Завершающим этапом является проверка отчетов, выставление отметок и заполнение всех необходимых документов по практике руководителем от вуза и соруководителем от организации.

16. Неотъемлемой частью работы педагога-наставника – руководителя практики является передача опыта работы молодым специалистам. Таким образом, наставничество в руководстве практикой осуществляется в диадах: руководитель практики (наставник) – студент (наставляемый); руководитель практики (наставник) – молодой специалист – руководитель практики (наставляемый).

Отметим, что мы представили лишь примерный список рекомендаций по наставничеству практикой студентов в учреждении, где, помимо базовых/универсальных



рекомендаций, содержатся и специфические, основанные на программе подготовки дефектологов. Следовательно, актуальным является создание модели практики наставничества в специальных и инклюзивных образовательных организациях. К базовым будут относиться наставничество и передача опыта в планировании процесса прохождения практики, изучении нормативной документации, четком соблюдение утвержденных планов и программы практики, оформлении отчетной документации. К специфическим, в свою очередь, можно отнести соучастие в комплектации заданий для дефектологов по работе с детьми с ОВЗ, изучение документации, относящейся к деятельности дефектолога, а также формирование компетенций, утвержденных ФГОС ВО, учебным планом и программой практики.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволило выявить ряд проблем, заключающихся в отсутствии единого взгляда на этапы прохождения практики, комплектацию заданий, зависимость от типа практики и специфики учреждения, в котором она проходит. Обозначенные проблемы исходят из специфики образовательных организаций, учебного плана, развития специального и инклюзивного образования в стране в целом и в регионах в частности, а также от профессиональных навыков педагогов-наставников, выступающих руководителями практики. К ответственной и тщательной организации практики для студентов-дефектологов должны подходить как администрация вуза и учреждения, выступающего базой практики, так и руководители от университета и соруководитель от организации, а также студенты-дефектологи, являющиеся неотъемлемыми участниками процесса. Более того, исследователями практически единогласно отмечен базовый компонент, отражающий специфику организации практики студентов-дефектологов в учреждениях, касающихся формирования знаний о закономерностях развития детей с особыми образовательными потребностями и умений организовать коррекционно-развивающий процесс по сопровождению ребенка с ОВЗ. Следовательно, руководитель практики должен обладать необходимыми профессиональными компетенциями, чтобы успешно подготовить студентов-дефектологов к посещению специальных и инклюзивных образовательных учреждений. Особенно это будет касаться молодых преподавателей, которые, например, только начинают свой профессиональный путь в руководстве практикой студентов. Таким образом, представленные нами рекомендации по сопровождению профессиональной практики студентов-дефектологов в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях могут найти отклик не только в наставничестве студентов-дефектологов, но и у молодых преподавателей, нуждающихся в профессиональной поддержке. В качестве ограничений представленных рекомендаций может выступать попытка унификации без конкретизации на типе практики и конкретных заданиях, которые могут варьироваться в каждом вузе. Перспективами дальнейшей работы в рамках обозначенной проблематики может выступить организация эмпирического исследования профессиональных и личностных качеств, мотивации и т. д. наставников и наставляемых в процессе организации практики, а также создании модели практики наставничества в специальных и инклюзивных образовательных организациях и программы повышения квалификации по наставничеству педагогов и дефектологов. Это будет способствовать поддержке и профессиональному развитию молодых специалистов в сфере образования.

Список источников

1. Аржанухина Е. К. Производственная практика как этап трудоустройства дефектологов в современных условиях // Научно-методические подходы к формированию



образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей III Региональной межвузовской научно-практической конференции. М.: Московский государственный областной университет, 2016. С. 133–136.

2. *Ворошина О. Р., Гаврилова Е. В.* Практики поствузовского сопровождения молодых специалистов – учителей-дефектологов в Пермском государственном гуманистично-педагогическом университете // Современные проблемы образования: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2024. С. 13–16.

3. *Гусева И. Н., Денисова Е. Н., Кудрявцева М. В., Фетисова Е. Ю.* Формирование профессиональных компетенций будущих дефектологов в процессе педагогической практики // Специальное образование: материалы XI Международной научной конференции / под общей редакцией В. Н. Скворцова, Л. М. Кобриной. СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2015. С. 110–113.

4. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 03.03.2025).

5. *Заикина Е. С., Сорокоумова С. Н.* Профессиональная деятельность медицинского логопеда в реабилитационном процессе: основные маркеры должностных компетенций // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. № 1 (23). С. 187–195.

6. Инвалидность. Основные факторы. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (дата обращения: 03.03.2025).

7. *Козырская И. Н., Зубеня Е. Ю.* Использование методов арт-терапии в развитии креативности будущих учителей-дефектологов // Научный потенциал. 2020. № 2 (29). С. 27–30.

8. *Лапп Е. А.* Формирование методических компетенций будущих дефектологов в условиях учебно-педагогических практик // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 206–210.

9. *Лапп Е. А., Шипилова Е. В.* Организация практик студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: опыт ВГСПУ // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2015. № 1 (63). С. 12–16.

10. *Малышева Е. В.* Подготовка будущих дефектологов к взаимодействию с семьей в период педагогической практики // Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч. Вологда: Маркер, 2016. Т. 2. С. 124–126.

11. *Малярчук Н. Н., Бояринцева М. В.* Роль практики в качественном освоении профессиональных компетенций будущими дефектологами-логопедами // Образование и качество жизни. 2021. № 4 (26). С. 30–36.

12. *Невзорова М. С., Корепанова Е. В.* Модель практической профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в системе наставничества «преподаватель – студент – работодатель» // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 227–234.

13. *Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С., Ганпанцурова О. Б., Гречухина А. А., Елистратова Д. Э.* Система преемственности наставничества на разных уровнях образования: нормативно-правовая база, научное и методическое сопровождение / Свидетельство о регистрации базы данных RU 2025622795, 26.06.2025. Заявка № 2025622285 от 11.06.2025.

14. *Подколзина Е. Н.* Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. М.: Обруч, 2014. 72 с.

15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» (с изменениями и дополнениями): редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/>



uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 03.03.2025).

16. Рубцова Л. В. Сущность и содержание понятий «научное руководство», «наставничество» и «научное наставничество» // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства: материалы X Международной научно-практической конференции. Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2023. С. 55–66.

17. Селиванова Ю. В., Павлова Н. В., Горина Е. Н. Учебная практика студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, № 2. С. 219–225.

18. Сорохоумова С. Н., Заикина Е. С. Необходимость повышения профессиональных компетенций логопедов, работающих в неврологических отделениях стационаров с пациентами, имеющими нейродегенеративные заболевания // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. № 1 (19). С. 119–126.

19. Сухонина Н. С. Диагностика профессиональной готовности будущих учителей-дефектологов в процессе педагогической практики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3 (59). С. 100–107.

20. Удалова Т. Ю., Мордык А. В., Иванова О. Г., Осовик М. А. Сравнительная характеристика креативности студентов-педиатров и студентов-психологов образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9, № 2 (33). С. 183–191.

21. Швед М. В., Федорова М. Г. Роль педагогической практики в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в подготовке учителей-дефектологов // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2008. С. 299–300.

22. Aderibigbe S. A., Holland E., Marusic I., Shanks R. A comparative study of barriers to mentoring student and new teachers // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2022. Vol. 30, Issue 3. Pp. 355–376. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070995>

23. Doherty J. Teacher leadership as a model of school leadership and professional development [Электронный ресурс]. URL: https://my.chartered.college/impact_article/teacher-leadership-as-a-model-of-school-leadership-and-professional-development/ (дата обращения: 03.03.2025).

24. Ellis N. J., Alonso D., Nguyen H. T. M. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

25. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. Vol. 32, Issue 4. Pp. 377–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>

26. Kadyirov T., Oo T. Z., Kadyrova L., Józsa K. Effects of motivation on creativity in the art and design education // Cogent Education. 2024. Vol. 11, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2350322>

27. Mackie L. Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power // Journal of Education for Teaching. 2020. Vol. 46, Issue 3. Pp. 263–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>

28. Nielsen W., Tindall-Ford S., Sheridan L. Mentoring conversations in preservice teacher supervision: Knowledge for mentoring in categories of participation // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2022. Vol. 30, Issue 1. Pp. 38–64. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2030185>



29. *Orland-Barak L., Wang J.* Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform // *Journal of Teacher Education*. 2021. Vol. 72, Issue 1. Pp. 86–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

References

1. Arzhanukhina E. K. Industrial practice as a stage of employment of defectologists in modern conditions. *Scientific and methodological approaches to the formation of educational programs for training personnel in modern conditions*: collection of articles of the III Regional Interuniversity Scientific and Practical Conference. Moscow: Moscow State Regional University, 2016, pp. 133–136. (In Russian)
2. Voroshnina O. R., Gavrilova E. V. Practices of postgraduate support of young specialists – defectologists teachers at the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. *Modern problems of education: theory and practice*: materials of the International scientific and practical conference. Surgut: Surgut State Pedagogical University, 2024, pp. 13–16. (In Russian)
3. Guseva I. N., Denisova E. N., Kudryavtseva M. V., Fetisova E. Yu. Formation of professional competencies of future defectologists in the process of pedagogical practice. *Special Education*: proceedings of the XI International scientific conference. Under the general editorship of V. N. Skvortsov, L. M. Kobrin. Saint Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin, 2015, pp. 110–113. (In Russian)
4. *Children with special educational needs* [Electronic resource]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (date of access: 03.03.2025). (In Russian)
5. Zaikina E. S., Sorokoumova S. N. Professional activity of a medical speech therapist in the rehabilitation process: main markers of job competencies. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2025, no. 1 (23), pp. 187–195. (In Russian)
6. *Disability. Main factors*. World Health Organization [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (date of access: 03.03.2025). (In Russian)
7. Kozyrskaya I. N., Zubanya E. Yu. Use of art therapy methods in the development of creativity of future defectologists. *Scientific potential*, 2020, no. 2 (29), pp. 27–30. (In Russian)
8. Lapp E. A. Formation of methodological competencies of future defectologists in the context of educational and pedagogical practices. *Siberian Pedagogical Journal*, 2012, no. 7, pp. 206–210. (In Russian)
9. Lapp E. A., Shipilova E. V. Organization of student practices in the direction of “Special (defectological) education”: experience of VSPU. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 2015, no. 1 (63), pp. 12–16. (In Russian)
10. Malysheva E. V. Preparation of future defectologists for interaction with the family during pedagogical practice. *Science today: facts, trends, forecasts*: materials of the international scientific and practical conference: in 2 parts. Vologda: Marker Publ., 2016, vol. 2, pp. 124–126. (In Russian)
11. Malarchuk N. N., Boyarintseva M. V. The role of practice in the high-quality development of professional competencies by future defectologists-speech therapists. *Education and quality of life*, 2021, no. 4 (26), pp. 30–36. (In Russian)
12. Nevzorova M. S., Korepanova E. V. Model of practical professional training of students of a pedagogical university in the mentoring system “teacher – student – employer”. *Bulletin of pedagogical sciences*, 2023, no. 6, pp. 227–234. (In Russian)
13. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S., Ganpatsurova O. B., Grechukhina A. A., Elistratova D. E. *The system of continuity of mentoring at different levels of education: regulatory framework, scientific and methodological support*. Certificate of registration of the database RU 2025622795, 06.26.2025. Application No. 2025622285 dated 11.06.2025. (In Russian)



14. Podkolzina E. N. *Tiflopedagogic diagnostics of a preschooler with visual impairment*. Moscow: Obruch Publ., 2014, 72 p. (In Russian)
15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 123 "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the direction of training 44.03.03 Special (defectological) education" (with amendments and additions). Edition with amendments No. 1456 dated 26.11.2020 [Electronic resource]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf (date of access: 03.03.2025). (In Russian)
16. Rubtsova L. V. The essence and content of the concepts of "scientific guidance", "mentoring" and "scientific mentoring". *Profile and professional education in the context of a modern multicultural space*: proceedings of the X International scientific and practical conference. Chelyabinsk: Chelyabinsk branch of RANEPA, 2023, pp. 55–66. (In Russian)
17. Selivanova Yu. V., Pavlova N. V., Gorina E. N. Educational practice of students-defectologists as a resource for the accessibility of the social and communicative environment. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, issue 2, pp. 219–225. (In Russian)
18. Sorokoumova S. N., Zaikina E. S. The need to improve the professional competencies of speech therapists working in the neurological departments of hospitals with patients with neurodegenerative diseases. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2024, no. 1 (19), pp. 119–126. (In Russian)
19. Sukhonina N. S. Diagnostics of professional readiness of future special education teachers in the process of pedagogical practice. *Humanities (Yalta)*, 2022, no. 3 (59), pp. 100–107. (In Russian)
20. Udalova T. Yu., Mordyk A. V., Ivanova O. G., Osovik M. A. Comparative characteristics of the creativity of pediatrician students and educational psychology students. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 2021, vol. 9, issue 2 (33), pp. 183–191. (In Russian)
21. Shved M. V., Fedorova M. G. The role of pedagogical practice in the conditions of the center for correctional and developmental education and rehabilitation in the training of special education teachers. *Practical training of specialists in the conditions of university education: state, problems, prospects*: proceedings of the international scientific and practical conference. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2008, pp. 299–300. (In Russian)
22. Aderibigbe S. A., Holland E., Marusic I., Shanks R. A comparative study of barriers to mentoring student and new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2022, vol. 30, issue 3, pp. 355–376. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070995>
23. Doherty J. *Teacher leadership as a model of school leadership and professional development* [Electronic resource]. URL: https://my.chartered.college/impact_article/teacher-leadership-as-a-model-of-school-leadership-and-professional-development/ (date of access: 03.03.2025).
24. Ellis N. J., Alonso D., Nguyen H. T. M. Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
25. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2024, vol. 32, issue 4, pp. 377–394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>
26. Kadyirov T., Oo T. Z., Kadyrova L., Józsa K. Effects of motivation on creativity in the art and design education. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2350322>
27. Mackie L. Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 2020, vol. 46, issue 3, pp. 263–280. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>



28. Nielsen W., Tindall-Ford S., Sheridan L. Mentoring conversations in preservice teacher supervision: Knowledge for mentoring in categories of participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2022, vol. 30, issue 1, pp. 38–64. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2030185>
29. Orland-Barak L., Wang J. Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 2021, vol. 72, issue 1, pp. 86–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

Информация об авторах

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник, Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний»; главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>, 4013@bk.ru

Тишкова Альбина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, umarowa.albina@yandex.ru

Information about the Authors

Svetlana N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service»; Chief Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8339-6597>, 4013@bk.ru

Albina S. Tishkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3854-982X>, umarowa.albina@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 21.07.2025

Одобрена после рецензирования: 01.09.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 21.07.2025

Approved after peer review: 01.09.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

СМАЛЬТА 2025, № 3

SMALTA 2025, no. 3

Научная статья

УДК 159.923+159.942+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.07

Наставничество как инструмент снижения профессиональной тревожности у молодых педагогов: преемственность в сопровождении на этапе университета и школы

Асанова Зарема Ризаевна¹

¹Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
Симферополь, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности молодых педагогов, которая может начать проявляться еще в период практики в школе. На основе анализа исследований определено понятие «профессиональная тревожность», выделены зоны проявления тревожности у студентов-практикантов и молодых педагогов, что позволило выделить специфические зоны проявления тревожности. Обращено внимание на наставничество как инструмент, направленный на снижение тревожности. Теоретическое обоснование и апробация позволили автору сделать вывод, что двухуровневая система непрерывного наставничества, заключающаяся в преемственности в сопровождении на этапе университета и школы и интегрирующая методическую и психологическую поддержку, выступает не только фактором адаптации, но и ключевым ресурсом для формирования психологически устойчивого и профессионально мотивированного педагога.

Ключевые слова: тревожность; наставничество; преемственность; сопровождение; студент; молодой педагог.

Для цитирования: Асанова З. Р. Наставничество как инструмент снижения профессиональной тревожности у молодых педагогов: преемственность в сопровождении на этапе университета и школы // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.07>



Mentoring as a Tool to Reduce Professional Anxiety among Young Teachers: Continuity of Support at the University and School Stages

Zarema R. Asanova¹

¹*Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia*

Abstract. The article examines the problem of anxiety among young teachers, which may begin to manifest itself during the period of practice at school. Based on the analysis of the study, the concept of “professional anxiety” is defined, the zones of anxiety manifestation among students, interns and young teachers are identified. The analysis of the research allowed us to identify specific areas of anxiety. Attention is drawn to mentoring as a tool aimed at reducing anxiety. Theoretical substantiation and approbation allowed the author to conclude that a two-level system of continuous mentoring, consisting in continuity of support at the university and school stages and integrating methodological and psychological support, acts not only as an adaptation factor, but also as a key resource for the formation of a psychologically stable and professionally motivated teacher.

Keywords: anxiety; mentoring; continuity; support; student; young teacher.

For Citation: Asanova Z. R. Mentoring as a Tool to Reduce Professional Anxiety among Young Teachers: Continuity of Support at the University and School Stages. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 110–121. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.07>

Современная система образования Российской Федерации претерпевает масштабную трансформацию, обусловленную вызовами цифровизации и возрастания роли человеческого капитала. Меняются требования и к современному учителю. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования в рамках специальности 44.00.00 Образование и педагогические науки у будущих педагогов должен быть сформирован ряд компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных).

Однако, учитывая динамичность современного мира, в том числе и в образовании, система подготовки педагогических кадров не всегда реагирует сразу на возникающие вызовы. Также особо острой продолжает оставаться проблема «теоретического образования», несмотря на то, что стало обязательным включение в учебные планы не менее 60 зачетных единиц, отводимых на практику. Студенты-педагоги, получая фундаментальную теоретическую подготовку, не всегда отрабатывают полученные знания в поддерживающей среде до момента начала самостоятельной профессиональной деятельности. К тому же молодой специалист, когда в начале своей профессиональной деятельности сталкивается с многозадачностью (необходимостью выстраивания дисциплины, работой с родителями, административной нагрузкой и др.), оказывается не готовым нести такой «груз» и нуждается в поддержке.

Если молодой педагог не получает качественную помощь и поддержку в первые годы своего профессионального становления, то это приводит по цепочке к повышению тревожности, профессиональному выгоранию и уходу из профессии. При этом основными причинами могут выступать не только экономические факторы,



но и комплекс психологических трудностей: эмоциональное истощение, синдром «эмоционального выгорания», чувство профессиональной некомпетентности, что свидетельствует о системном сбое в механизме профессиональной адаптации молодых кадров.

Ключевой проблемой, на решение которой направлено данное исследование, является высокий уровень профессиональной тревожности и дезадаптации молодых педагогов, вызванный столкновением с реальной профессиональной средой после окончания университета на фоне отсутствия целостной и непрерывной системы поддержки.

Осознание остроты данной проблемы нашло отражение в государственном и общественном запросе на кардинальное обновление системы подготовки и сопровождения педагогов. В качестве ключевого механизма все чаще рассматривается система наставничества. На государственном уровне Указами Президента Российской Федерации 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника, 2 марта установлен как День наставника, внесены изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации (статья 351.8 Особенности регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда), одобрена Президиумом РАО «Концепция развития наставничества в Российской Федерации» и др.

Наставничество на протяжении веков являлось одним из ключевых факторов, обеспечивающих плавный и поддерживающий переход будущего педагога из университета в школу. В то же время возникает необходимость в рассмотрении системного наставничества, выстроенного по принципу непрерывности и преемственности, начинающегося на этапе обучения в университете и прохождения практики в школе и продолжающегося в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности.

Интерес для исследования представляют теоретико-методологические труды по изучению тревожности (Ч. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, Т. Л. Шабановой) и современных моделей наставничества (Е. А. Дудиной, А. Р. Масалимовой, Л. Н. Харавиной, А. П. Чернявской).

Цель статьи – обоснование системы непрерывного наставничества как ключевого инструмента снижения профессиональной тревожности у студентов-практикантов и молодых педагогов, обеспечивающего преемственность психологического сопровождения на этапе обучения в высшей школе и первичной адаптации в образовательной организации.

В современной научной парадигме тревожность рассматривается не как ситуативное состояние, а как комплексное личностное образование (свойство), возникающее в результате взаимодействия внешних профессиональных вызовов и внутренних психологических особенностей личности [11]. Тревожность представляет собой пролонгированное психофизиологическое состояние, оказывающее систематическое воздействие на организм, что обуславливает необходимость применения комплексных вспомогательных мер для ее коррекции [5].

В отличие от общей профессиональной тревожности имеет четко очерченный предметный контекст – профессиональную деятельность и все связанные с ней социальные взаимодействия (с обучающимися, родителями, администрацией, коллегами).

Тревожность, по мнению Т. Л. Шабановой [15], распространена в профессиональной деятельности педагогов. Она, субъективно отражая действительность,

оказывает существенное влияние на показатели удовлетворенности профессией. И. А. Верченко [1] отмечает, что уровень профессионального выгорания находится в прямой зависимости от уровня тревожности, повышенная тревожность является предиктором развития синдрома выгорания. В контексте педагогического труда данный фактор приобретает особую значимость, поскольку тревожность непосредственно влияет на психологическое благополучие специалиста, что, в свою очередь, может отражаться и на психологическом благополучии воспитанников.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем профессиональную тревожность молодых педагогов как устойчивое переживание эмоционального дискомфорта, ожидание неуспеха, негативной оценки и угрозы профессиональному «Я» в ситуациях, субъективно воспринимаемых как несущие риск несоответствия профессиональным стандартам, нормам и ожиданиям.

Анализ исследований [10; 13] позволил выделить специфические зоны проявления тревожности, общие для студентов практикантов и молодых учителей, но имеющие различный генез (табл. 1).

Таблица 1
Зоны проявления тревожности у будущих и молодых педагогов

Сфера проявления тревожности	Будущие педагоги (студенты)	Молодые педагоги
Когнитивная сфера	Тревога, связанная с «синдромом отличника» и страхом несоответствия академическимэталонам	Тревога из-за многозадачности и необходимости быстрого принятия решений в условиях цейтнота, страх перед проверками и формальными оценками профессиональной деятельности
Эмоционально-личностная сфера	Страх негативной оценки со стороны преподавателя, научного руководителя	Страх негативной оценки со стороны администрации, родителей
Поведенческая сфера	Избегающее поведение на практике, стереотипность действий, неспособность учитывать контекст	Избегающее поведение (уклонение от открытых уроков, выступления на педсоветах, участия в конкурсах и др.), ригидность или, наоборот, хаотичность в методах работы

Источники профессиональной тревожности молодых педагогов условно можно разделить на три уровня.

Макроуровень (социально-педагогический) детерминирован высоким уровнем общественных ожиданий и социальной ответственности профессии, непрерывными реформами в сфере образования, которые создают ощущение нестабильности, а также стереотипным образом учителя в медиапространстве. Тревожность на макроуровне формирует фон постоянного напряжения и необходимость соответствия высоким стандартам.

Мезоуровень (организационный) характеризуется столкновением с реальной школьной жизнью, которая отличается от идеализированных моделей, отсутствием или формальностью системы наставничества в школе, нехваткой ресурсов (временных, методических и др.) и высокой административной нагрузкой, что является ключевым источником объективных причин для возникновения тревоги, связанной с невозможностью эффективно выполнять профессиональные функции.



Микроуровень (личностно-психологический) обусловлен личностной тревожностью как устойчивой характеристикой, несформированностью навыков саморегуляции и стрессоустойчивости, завышенным уровнем притязаний и перфекционизмом, недостаточным или негативным первым профессиональным опытом.

Таким образом, анализ теоретических исследований позволяет утверждать, что профессиональная тревожность будущих и начинающих педагогов представляет собой многомерный конструкт, детерминированный факторами внешней среды и внутренними личностными особенностями. Его специфика заключается в прямой связи с процессом профессиональной идентификации и адаптации. Генезис тревожности коренится в столкновении с профессиональной реальностью на фоне отсутствия эффективных механизмов психологической и методической поддержки.

В контексте профессиональной подготовки и адаптации молодых педагогов наставничество приобретает особую значимость как инструмент профилактики и преодоления профессиональной тревожности. Выделяют различные модели и виды наставничества (разовое, групповое, партнерское, реверсивное, ситуационное, командное, виртуальное и др.) [7; 8; 16], которые могут успешно быть использованы в университете и школе в работе с будущими и начинающими педагогами.

В одном контексте с «наставничеством» используют термины «тьюторство», «коучинг», «менторство» и «фасилитация», однако они отражают различные подходы и роли, каждая из которых имеет уникальные характеристики [14].

На основе анализа исследований [2; 4; 6] выделены ключевые функциональные роли и компетенции наставников, обеспечивающие эффективность этого процесса на этапе профессиональной подготовки и адаптации молодых педагогов.

Роль наставника в процессе прохождения практики студентами в школе видится в модерировании адаптационных процессов, диагностировании профессиональных дефицитов, организации рефлексии. В процессе прохождения практики наставник организовывает плавный переход от теоретического обучения к практике через постепенное погружение в профессиональную среду, выявляет индивидуальные зоны тревожности (например, страх урока, боязнь негативной оценки своей деятельности от родителей) и разрабатывает персонализированные траектории их преодоления, регулярно помогает анализировать получаемый практический опыт с акцентом на эмоциональные реакции и когнитивные искажения, способствующие тревоге.

Роль наставника для молодых педагогов, помимо оказания методической поддержки, заключается в оказании помощи в диагностировании профессиональных затруднений и зон тревожности через стандартизованные инструменты (дневники наблюдений, шкалы самооценки); в организации систематической аналитической работы, направленной на переосмысление тревожных ситуаций; в оптимизации рабочего времени и рациональном использовании эмоциональных ресурсов.

Не вызывает сомнения, что наставник должен обладать соответствующими компетенциями – общекультурными, коммуникативными, психолого-педагогическими, методическими, а также компетенциями в области индивидуального сопровождения.

Отметим, что обозначенные функциональные роли и компетенции наставника, направленные на снижение тревожности у молодых педагогов, выходят за рамки традиционного методического сопровождения. Они включают в себя глубокую психологическую подготовку, развитый эмоциональный интеллект и владение техниками индивидуальной поддержки. Ключевым условием эффективности является синергия между усилиями вузовских и школьных наставников, обеспечивающих преемственность поддержки на всех этапах становления.

Непрерывное наставничество, направленное на снижение профессиональной тревожности молодых педагогов, строится на интегративном подходе, сочетающем следующие принципы:

- непрерывности (сквозное сопровождение «студент – молодой специалист»),
- преемственности (согласованность действий университета и школы),
- дифференциации (учет индивидуальных зон тревожности),
- рефлексивности (формирование саморегулирующих механизмов адаптации).

Систему непрерывного наставничества можно представить в виде двухуровневой модели, в которой каждый из уровней содержит по 3 блока соответствующих задач (рис.). При этом это частичное ее отражение, акцентирующее внимание на преемственности и решении через наставничество узкой специфической задачи – снижение тревожности у молодых педагогов. Целостная же модель отражает те же структурные компоненты индивидуального и коллективного наставничества, которые представлены в работе Л. Н. Харавининой и А. П. Чернявской [12].

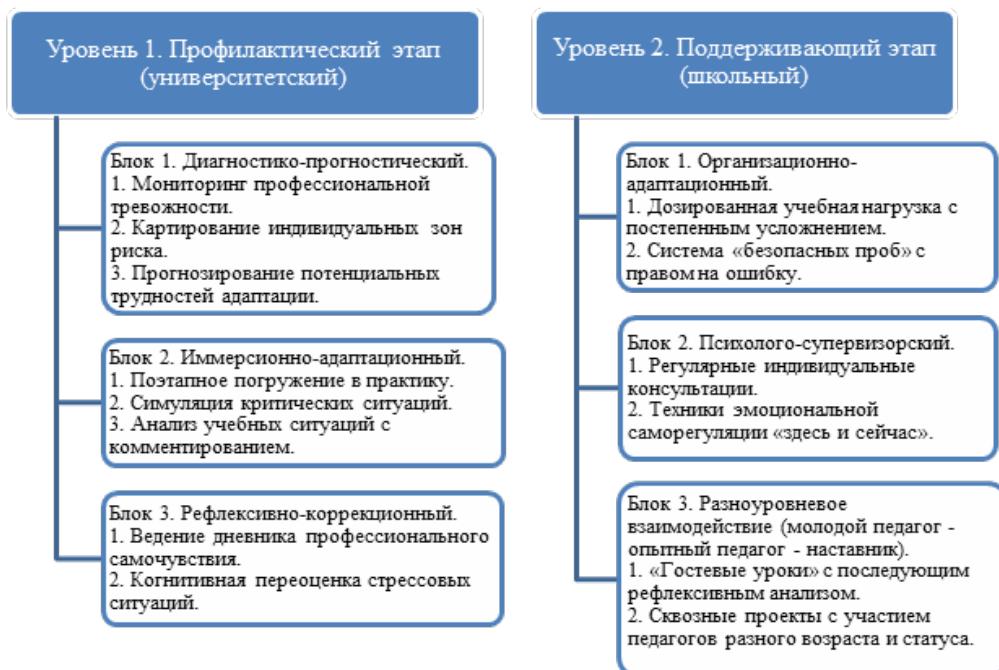


Рис. Уровни модели непрерывного наставничества, направленного на снижение профессиональной тревожности молодых педагогов

С учетом определенных функций наставничества (диагностической, адаптационной, коррекционной и рефлексивной) [3] механизмами преемственности в работе по снижению уровня тревожности могут быть единая карта профессионального роста, индивидуальная траектория развития, сквозной дневник наблюдений, банк учебных ситуаций и реальных уроков.

Организационно-педагогические условия реализации модели непрерывного наставничества, направленного на снижение тревожности у молодых педагогов, включают в себя нормативное (договор о сотрудничестве между университетом и школой, положение о наставничестве и др.), кадровое (подготовка наставников для

работы с тревожностью, супервизия деятельности наставников и др.) и ресурсное (диагностический инструментарий, платформы для взаимодействия всех участников и др.) обеспечение и ориентирование на оценочно-результативный компонент (критерии эффективности реализации модели, показатели успешности, мониторинг отложенных результатов).

Среди ожидаемых результатов реализации модели были определены краткосрочные (снижение ситуативной тревожности, формирование навыков саморегуляции), среднесрочные (повышение профессиональной уверенности), долгосрочные (снижение текучести педагогических кадров, формирование устойчивой профессиональной идентичности).

На базе кафедры начального образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа – детский сад комбинированного вида № 6» г. Симферополя с 2023 г. начинала выстраиваться система непрерывного наставничества, обеспечивающая преемственность в сопровождении студента-практиканта, а затем и молодого специалиста, начинающего самостоятельную профессиональную деятельность. Результатом такой работы является то, что около 50 % практикантов остаются работать в этой же школе. Сначала трудоустраиваются воспитателями группы продленного дня. Спустя год, пройдя успешную адаптацию с умеренной нагрузкой, с постоянной поддержкой, переходят на должность учителя начальных классов. И уже в 2025/26 учебном году первые выпускники кафедры, которые были трудоустроены в школе два года назад, оказывают поддержку новым студентам-практикантам.

Система непрерывного наставничества была выстроена во многом благодаря тому, что руководитель методического объединения учителей начальных классов данной школы являлся преподавателем кафедры по совместительству, представителем работодателя, был одним из основных связующих звеньев между кафедрой и школой в системе непрерывного наставничества. При этом огромную поддержку оказывала администрация и педагогический коллектив школы.

Эмпирическая часть исследования была проведена на выборке из 12 молодых педагогов (11 женщин, 1 мужчина) в возрасте от 20 до 23 лет, являющихся студентами и выпускниками кафедры начального образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. Выборка была разделена на экспериментальную группу (ЭГ, $n = 6$), которая участвовала в программе непрерывного наставничества на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа – детский сад комбинированного вида № 6» г. Симферополя, и контрольную группу (КГ, $n = 6$), трудоустроившуюся в другие школы, где система наставничества либо отсутствовала, либо носила формальный характер.

Для определения уровня ситуативной и личностной тревожности студентов и молодых педагогов использовалась адаптированная методика «Шкала реактивной и личностной тревожности» (Ч. Спилберг, Ю. Ханин) [9]. Респондентам необходимо было оценить, насколько каждое из предложенных утверждений соответствует их состоянию на каждом контролируемом этапе. Использовалась шкала: 1 – «нет, это не так», 2 – «пожалуй, так», 3 – «верно», 4 – «совершенно верно». Для определения ситуативной тревожности были предложены утверждения: «Я испытываю напряжение, думая о первом рабочем дне», «Меня беспокоит, что я не справлюсь с обязанностями учителя», «Я чувствую себя спокойно (обратный вопрос)», «Я переживаю, что ученики не будут меня воспринимать всерьез», «Я уверен(-а) в своих знаниях



предмета (*обратный вопрос*), «Мне страшно допустить ошибку при объяснении темы», «Я волнуюсь из-за возможных конфликтов с родителями», «Я чувствую, что не готов(-а) к бумажной работе (отчеты, планы)», «Меня тревожит оценка коллег и администрации», «Я боюсь, что не успею подготовиться к урокам». Для определения личностной тревожности – «Я часто беспокоюсь о будущем в профессии», «Меня легко вывести из равновесия в рабочих ситуациях», «Я чувствую, что мне не хватит авторитета у детей», «Я опасаюсь эмоционального выгорания», «Я сомневаюсь, что смогу найти подход к “трудным” ученикам», «Меня пугает ответственность за успеваемость класса», «Я переживаю из-за возможных проверок (администрация, представители из органов управления образованием и др.)», «Я думаю, что зарплата не компенсирует стресс», «Я боюсь критики от более опытных коллег», «Мне кажется, что я недостаточно креативен(-на) для уроков».

Результаты измерения уровня тревожности представлены в виде средних арифметических значений для каждой группы и каждого этапа измерения (табл. 2 и 3).

Таблица 2
 Динамика ситуативной тревожности

Группа	Во время практики	Начало трудовой деятельности	Спустя 1 год работы
ЭГ – выпускники с системным (непрерывным) наставничеством (n = 6)	2,3	2,0	1,5
КГ – выпускники без системного (непрерывного) наставничества (n = 6)	2,3	2,1	2,0

Таблица 3
 Динамика личностной тревожности

Группа	Во время практики	Начало трудовой деятельности	Спустя 1 год работы
ЭГ – выпускники с системным (непрерывным) наставничеством (n = 6)	2,2	1,9	1,6
КГ – выпускники без системного (непрерывного) наставничества (n = 6)	2,2	2,1	2,0

Исходный уровень тревожности в обеих группах был одинаков. Однако после начала трудовой деятельности и через год работы в школе в ЭГ наблюдается снижение уровня как ситуативной, так и личностной тревожности – соответственно на 0,3 и 0,8 и на 0,3 и 0,6. В то время как в КГ изменения незначительны – на 0,1–0,3, наблюдается стагнация показателей, а незначительное снижение связано с общей профессиональной подготовкой. Таким образом, данные свидетельствуют о статистически значимом положительном влиянии системного непрерывного наставничества на психоэмоциональное состояние молодых специалистов в процессе их профессиональной адаптации.

Качественный анализ выявил значимые различия в проявлении тревожности и ее последствиях.

1. В экспериментальной группе (ЭГ) тревога носила конструктивный, мотивационный характер и была связана с объективной сложностью новых задач. Выпускники демонстрировали навыки саморегуляции и активного поиска социальной поддержки.



2. В контрольной группе (КГ) в первый год работы начала преобладать деструктивная, дезорганизующая тревога, проявляющаяся в избегающем поведении, страхе оценки и негативных когнитивных установках («я не справлюсь», «хочу уволиться / увольняюсь, чтобы избежать проблем» и т. п.). К сожалению, отслеживание выпускников кафедры, которые трудоустроились в школы, где система наставничества развита на недостаточном уровне или носит формальный характер, показало, что некоторые из них уволились после первого года работы или доработали до отпуска по беременности и родам, по уходу за ребенком, после которого не собираются возвращаться в школу.

Анализируя уровень тревожности студентов во время практики, а затем в начале самостоятельного профессионального пути и спустя год после трудоустройства, отметим, что он значительно снизился и гораздо ниже, по сравнению с выпускниками кафедры, которые трудоустроились в школы, где система наставничества не столь развита.

Итак, преемственность в системе наставничества, обеспечивающая ее непрерывность, оказывает положительное влияние на снижение как ситуативной, так и личностной тревожности. Наибольший эффект наблюдается в долгосрочной перспективе (после первого года работы). Без системной поддержки тревожность сохраняется на достаточно высоком уровне, что может негативно влиять на профессиональное становление.

Таким образом, эмпирически доказано, что двухуровневая система непрерывного наставничества, интегрирующая методическую и психологическую поддержку, выступает не только фактором адаптации, но и ключевым ресурсом для формирования психологически устойчивого и профессионально мотивированного педагога. Снижение тревожности является не побочным эффектом, а закономерным результатом по созданию безопасной профессиональной среды на этапе «университет – школа».

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении выборки и проведении лонгитюдного исследования для отслеживания динамики тревожности и профессионального становления педагогов на протяжении 3–5 лет, уточнении ключевых условий репликации модели непрерывного наставничества (например, «связующего звена» в лице совместителя), разработке и апробации комплексной программы подготовки наставников в университетах и школах, ориентированной на работу с профессиональной тревожностью у будущих и молодых педагогов.

Список источников

1. *Верченко И. А.* Влияние тревожности на профессиональное выгорание педагогов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46632435> (дата обращения: 04.06.2025).
2. *Дудина Е. А.* Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 17, № 5. С. 25–35. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
3. *Зорина И. А.* Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14, № 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54484637> (дата обращения: 03.06.2025).



4. Зыбина П. М. Наставничество как современная кадровая технология на государственной гражданской службе: монография. М.: РУСАЙНС, 2026. 68 с.
5. Кибыш А. И. Уровень тревожности и факторы влияния на нее у студенческой молодежи // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12, № 8А. С. 209–216. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2023.27.47.027>
6. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. М.: Академия Минпросвещения России, 2023. 223 с.
7. Масалимова А. Р., Баянов Д. И. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 2. С. 162–176. DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09>
8. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-методические материалы / сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.
9. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / под ред. А. О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.
10. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. № 2. С. 42–52.
11. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В. М. Астапов. СПб.: Пер СЭ, 2008. С. 85–99.
12. Харавинина Л. Н., Чернявская А. П. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 2 (137). С. 82–90. DOI: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2024-2-137-82>
13. Хусаинова Р. М., Гредюшко О. П. Особенности ситуативной и личностной тревожности в учебной и педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18319264> (дата обращения: 04.06.2025).
14. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>
15. Шабанова Т. Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Н. Новгород, 1998. 209 с.
16. Шалагина Е. В., Прямикова Е. В. Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 111–119. DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_13

References

1. Verchenko I. A. The Influence of Anxiety on Professional Burnout of Teachers [Electronic resource]. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46632435> (date of access: 04.06.2025). (In Russian)
2. Dudina E. A. Mentoring as a Special Type of Pedagogical Activity: Essential Characteristics and Structure. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, vol. 17, issue 5, pp. 25–35. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
3. Zorina I. A. Mentoring as a Social Phenomenon: Modern Challenges and Requirements [Electronic resource]. *The World of Science. Sociology, Philology, Culturology*, 2023, vol. 14, issue 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54484637> (date of access: 03.06.2025). (In Russian)
4. Zybina P. M. *Mentoring as a Modern Personnel Technology in the State Civil Service*: Monograph. Moscow: RUSAINS Publ., 2026, 68 p. (In Russian)



5. Kibysh A. I. The Level of Anxiety and the Factors Influencing it Among Students. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 2023, vol. 12, issue 8A, pp. 209–216. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2023.27.47.027> (In Russian)
6. Ladilova N. A., Mishina I. A. *Mentoring in Russia: from the Origins to the Present*. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia Publ., 2023, 223 p. (In Russian)
7. Masalimova A. R., Bayanov D. I. Models of the Past and Modern Mentoring: Points of Contact and Discrepancies in Historical Retrospect. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 2, pp. 162–176. DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09> (In Russian)
8. *The Board Book «Mentoring: an Effective Form of Learning»*: the information and methodological materials. Compiled by L. N. Nugumanova, T. V. Yakovenko. Kazan: IRO RT Publ., 2020, 51 p. (In Russian)
9. *A Workshop on the Psychology of States*: a Textbook. Edited by A. O. Prokhorov. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2004, 480 p. (In Russian)
10. Sidorov K. R. Anxiety as a Psychological Phenomenon. *Bulletin of the Udmurt University. The Series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”*, 2013, no. 2, pp. 42–52. (In Russian)
11. Spielberger Ch. Conceptual and Methodological Problems of Anxiety Research. *Anxiety and anxiety: a reader*. Compiled by V. M. Astapov. Saint Petersburg: Per Se Publ., 2008, pp. 85–99. (In Russian)
12. Kharavinina L. N., Chernyavskaya A. P. Mentoring as a Resource for Professional Development of a Teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2024, no. 2 (137), pp. 82–90. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2024-2-137-82>
13. Khusainova R. M., Gredyushko O. P. Features of Situational and Personal Anxiety in Educational and Pedagogical Activity [Electronic resource]. *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18319264> (date of access: 04.06.2025). (In Russian)
14. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Evolution of the Mentoring System in Pedagogical Practice. *Bulletin of Mininsky University*, 2018, vol. 6, no. 4. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>
15. Shabanova T. L. *Anxiety and Ways of its Regulation in the Professional Activity of a Teacher*: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. Nizhny Novgorod, 1998, 209 p. (In Russian)
16. Shalagina E. V., Pryamikova E. V. Problems of Professional Adaptation and Integration of Young Teachers: Support Methods. *Teacher Education in Russia*, 2022, no. 1, pp. 111–119. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_13

Информация об авторе

Асанова Зарема Ризаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования, старший научный сотрудник Симферопольского научного центра Российской академии образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4101-173X>, asanova.zarema@yandex.ru

Information about the Author

Zarema R. Asanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education, Senior Researcher at the Simferopol Scientific Center of the Russian Academy of Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4101-173X>, asanova.zarema@yandex.ru

Поступила: 10.08.2025

Одобрена после рецензирования: 15.09.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 10.08.2025

Approved after peer review: 15.09.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



Научная статья

УДК 159.923+378:61

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.08

Потенциал наставничества как превентивного фактора формирования «синдрома студента-медика»

Ганпанцюрова Ольга Борисовна¹, Пономарева Ксения Олеговна²

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный медицинский университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье на основе эмпирического исследования, осуществленного на базе медицинского вуза, анализируется потенциал наставничества как одного из способов психолого-педагогического сопровождения студенчества, а именно рассматривается потенциал наставничества как превентивный фактор возникновения «синдрома студента-медика». Условия образовательной реальности медицинских университетов предъявляют высокие требования к личности будущих специалистов (высокая стрессоустойчивость, самоконтроль и профессиональная резильентность), что приводит к необходимости пересмотра подходов к процессу подготовки студентов, а также их психолого-педагогического сопровождения. Поэтому возрождение, развитие института наставничества в современных условиях является вызовом для образовательных структур разного профиля. Рассматривается феномен «синдрома студента-медика», представляющий собой транзиторную, выраженную форму ипохондрической реакции, манифестация которого традиционно приходится на «медиану» студенчества, совпадая с периодом интенсивного погружения в изучение сложных профильных дисциплин. Описывается опыт наставничества в Новосибирском государственном медицинском университете, который был и остается неотъемлемой и составляющей частью процесса профессионального становления врачей и клинических психологов. Проинтерпретированы исследовательские данные, полученные в результате сравнения двух групп испытуемых: группы, участвовавшей в программе наставничества на протяжении учебного года, и группы студентов, не участвующих в программе наставничества. Наставничество рассматривается не просто как дополнительная поддержка студенчества, а как необходимый структурный элемент образовательной среды на клинических этапах обучения в медицинском университете, обладающий превентивной тенденцией в отношении «синдрома студента-медика».

Ключевые слова: превентивный фактор; наставничество; «синдром студента-медика»; профессионализация; студент; академическая успеваемость.

Для цитирования: Ганпанцюрова О. Б., Пономарева К. О. Потенциал наставничества как превентивного фактора формирования «синдрома студента-медика» // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 122–135. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.08>



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

Research Article

The Potential of Mentoring as a Preventive Factor in the Formation of “Medical Student Syndrome”

Olga B. Ganpatsurova¹, Ksenia O. Ponomareva²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article analyzes the potential of mentoring as one of the methods of psychological and pedagogical support of students, based on an empirical study carried out at a medical university. Namely, the potential of mentoring is considered as a preventive factor in the emergence of “Medical Student Syndrome”. The conditions of the educational reality of medical universities place high demands on the personality of future specialists, namely high stress resistance, self-control and professional resilience, which leads to the need to revise approaches to the process of training students, as well as their psychological and pedagogical support. Therefore, the revival and development of the mentoring institute in modern conditions is a challenge for educational structures of various profiles. The phenomenon of the “Medical Student Syndrome” is considered, representing a transient, pronounced form of hypochondriacal reaction, the manifestation of which traditionally occurs during the “median” period of student life, coinciding with the period of intensive immersion in the study of complex specialized disciplines. The article describes the experience of mentoring at the Novosibirsk State Medical University, which was and remains an integral part of the process of professional development of doctors and clinical psychologists. The research data obtained as a result of comparing two groups of subjects are interpreted: a group that participated in the mentoring program during the academic year, as well as a group of students who did not participate in the mentoring program. Mentoring is seen not just as an additional support for students, but as a necessary structural element of the educational environment at the clinical stages of training at a medical university, which has a preventive tendency towards “Medical Student Syndrome”.

Keywords: preventive factor; mentoring; medical student syndrome; professionalization; student; academic performance.

For Citation: Ganpatsurova O. B., Ponomareva K. O. The Potential of Mentoring as a Preventive Factor in the Formation of “Medical Student Syndrome”. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 122–135. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.08>

Financing. The research was carried out within the framework of the project “Conditions for the development of mentoring practices in psychological and pedagogical education”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

Феномен «синдрома студента-медика» (ССМ), представляющий собой транзиторную, но выраженную форму ипохондрической реакции, остается неотъемлемой и тревожной составляющей процесса профессионального становления врачей и клинических психологов. Актуальность изучения специфики данного феномена определяется не только высокой распространностью, затрагивающей, по различным оценкам, от 70 % до 90 % обучающихся на разных этапах медицинской профессионализации [14; 19], но и значительным негативным влиянием на психоэмоциональное состояние и на различные аспекты подготовки будущих специалистов. Пик манифестации синдрома традиционно приходится на 3–4 курсы, совпадая с периодом интенсивного погружения в изучение сложных профильных дисциплин, таких как неврология, психиатрия, онкология и внутренние болезни, насыщенных детальными описаниями тяжелых патологий, синдромов и их прогнозов [9; 15]. Сам процесс глубокого изучения этих дисциплин является абсолютно необходимым фундаментом клинического мышления, однако неизбежно выступает как нозогенный фактор и мощный триггер для формирования ССМ.

Студенты, сталкиваясь с обилием информации о разнообразной патологии, начинают невольно проецировать симптомы изучаемых заболеваний на собственные соматические ощущения или психические состояния, что приводит к усилению тревоги, катастрофизации незначительных недомоганий и временной фиксации на состоянии своего здоровья [7]. Традиционные формы психологической поддержки, предлагаемые в рамках многих медицинских вузов, такие как открытые лекции о влиянии стресса или разбор кейсовых заданий с участием психолога, зачастую оказываются недостаточно эффективными в профилактике именно ССМ. Это связано со специфической, профессионально обусловленной природой данного феномена, требующей не просто купирования тревожной симптоматики, а развития конкретных когнитивных и эмоционально-регуляторных навыков для работы со сложной медицинской информацией без ее патологической интроекции [10; 20].

Неадекватная реакция на этот неизбежный стрессор в период врачебной подготовки чревата не только личностным дистрессом, но и снижением академической успеваемости, формированием дезадаптивных учебных стратегий, ростом цинизма или, напротив, эмоционального выгорания на ранних этапах, а в перспективе – проблемами с профессиональной идентичностью [6]. В свете этих обстоятельств поиск и внедрение системных, превентивных и интегрированных непосредственно в учебный процесс подходов к профилактике ССМ у студентов медицинских специальностей приобретает особую значимость.

Одним из наиболее перспективных векторов деятельности, обладающим значительным, но пока недостаточно институционализированным и изученным в контексте именно профилактики ССМ потенциалом, представляется развитие и структурирование наставничества среди студентов медицинских университетов. Наставничество, в отличие от разовых мероприятий, может обеспечить постоянную поддержку, моделирование адаптивных копинг-стратегий, своевременное «реальность-тестирование» признаков ипохондрии и формирование более устойчивого профессионального мировоззрения, что в совокупности способно стать ведущим фактором предотвращения развития или смягчения проявлений этого широко распространенного синдрома [13; 16].

Таким образом, исследование функциональных возможностей наставничества как ключевого профилактического инструмента в отношении ССМ у студентов-



медиков, особенно на 3–4 курсах, отвечает насущной потребности в сохранении психического здоровья будущих специалистов, повышении качества их обучения и укреплении профессиональной резильентности.

Проблема возрождения института наставничества как одного из приоритетных направлений была обозначена правительством РФ в 2018 г., заданный вектор не только не теряет своей актуальности на сегодняшний момент, но и становится приоритетным в исследованиях, связанных с изучением педагогических, психологических и социальных аспектов на разных этапах профессионализации. Освещение проблематики психолого-педагогического сопровождения студенчества в процессе профессионализации будущих специалистов, при реализации практик, программ и систем наставничества выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании». В масштабном исследовании под руководством Ю. М. Перевозкиной анализируется опыт различных образовательных организаций, которые в психолого-педагогическом сопровождении внедряют программы наставничества. Данное исследование проводилось и анализировалось в научном сотрудничестве нескольких университетов РФ, но в данной работе будет описана научная коллаборация ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет».

Образовательным организациям потребуются специализированные социально-педагогические технологии сопровождения личностного и профессионального развития обучающегося, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей и этических принципов. Данная специализация будет обусловлена прикладным аспектом деятельности образовательной организации, ее миссией и целью, а также единым методологическим конструктом системы российского наставничества, который предстоит разработать научному сообществу с опорой на Концепцию развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г.

Опыт наставничества в Новосибирском государственном медицинском университете, а именно на базе симуляционных клиник Федерального аккредитационного центра (ФАЦ), активно изучается в пяти организованных симуляционных клиниках. Симуляционная клиника – это обучающая игровая модель (они пяти профилей, например хирургическая симуляционная клиника, акушерско-гинекологическая и др.), имитирующая медицинскую организацию, а именно структуру и процессы медицинского учреждения, функции, логистику и пр. Это обеспечивается компьютерными манекенами и виртуальными симуляторами высокого уровня реалистичности, что позволяет студентам-медикам при помощи технологий моделирования «погружаться» в клинические картины различных нозологий, обсуждать и анализировать взаимосвязь между учебными ситуациями и реальностью. Профессиональная рефлексия происходящего способствует укреплению резильентности и дает возможность «справляться» с обилием информации о разнообразной патологии, что приводит к снижению тревоги по поводу состояния своего здоровья [1].

Руководители симуляционных клиник координируют и формируют систему наставничества в университете. Наставниками студентов являются практикующие врачи клинических баз, а также профессора, доценты, преподаватели различных кафедр НГМУ. Исследователи Е. Г. Кондюрина, З. Б. Хаятова, К. Ю. Макаров, А. В. Усова, активно изучая опыт наставничества в НГМУ, приходят к заключению:



«Грамотно организованный процесс взаимодействия преподавателей и студентов способствует “удержанию” человека в профессии и обеспечивает устойчивое развитие данной сферы деятельности. Практическую сторону обеспечивают сами наставники. Задача наставника состоит в том, чтобы профессионально и компетентно использовать все, что сегодня есть в распоряжении педагогической и медицинской наук. Их успех зависит от уровня их профессионализма» [1, с. 117].

Также в НГМУ действует Центр психосоциального сопровождения студентов, который курируется преподавателями. В данный центр могут обращаться студенты, имеющие психологические сложности, а также сложности в усвоении академических знаний. На каждом из факультетов имеются программы наставничества с привлечением студентов старших курсов в качестве наставников.

Таким образом, целью данного исследования является изучение потенциала развития наставничества как превентивного фактора профилактики формирования «синдрома студента-медика» среди обучающихся в медицинском университете, а также изучение распространенности и выраженности проявлений «синдрома студента-медика» студентов 3–4 курсов специальности «Клиническая психология» ФГБОУ ВО «НГМУ». В качестве гипотезы данного исследования выступает предположение о наличии положительного превентивного потенциала наставничества для студенческой молодежи «медианы» обучения при формировании ССМ.

Выборку исследования составили 40 респондентов мужского и женского пола в возрасте от 20 до 24 лет, обучающихся на 3 и 4 курсах ФГБОУ ВО «НГМУ» Министерства здравоохранения Российской Федерации по специальности «Клиническая психология». На первом этапе исследования осуществлялся теоретический анализ научных источников, посвященных проблематике «синдрома студента-медика», а также дефиниции «наставничество». На втором этапе происходило формирование выборки респондентов, а также отбор и обоснование диагностических методик, соответствующих цели исследования, а именно формировалась группа респондентов из 20 человек, которые участвовали в программе наставничества и курировались наставниками на протяжении учебного года. В контрольную группу вошли 20 студентов, не участвующих в программе наставничества. Третий этап – этап сбора эмпирических данных, которые собирались в индивидуальной форме с соблюдением этических принципов научного исследования, на заключительных этапах учебного цикла. Были опрошены респонденты двух групп. Четвертый этап – заключительный. Он включал обработку и интерпретацию полученных результатов. Для количественного анализа использовались методы математической статистики, а именно непараметрический статистический U-критерий Манна – Уитни, который является тестом, используемым для сравнения двух независимых выборок, а также компьютерная программа STATISTICA Advanced + QC 10 for WindowsRu (лицензия № (SN) AGAR212F598906FA-3 от 06.12.2012 г.). Результаты сопоставлялись с теоретическими положениями, полученными на первом этапе, что позволило выявить закономерности и сделать обоснованные выводы по исследуемой проблеме.

В исследовании использовалась следующая диагностическая модель, которая изучает различные модальности психической реальности личности, относящиеся к описательным характеристикам ССМ [7; 9; 11; 13; 16; 18; 21].

1. Опросник способности к самоуправлению, ССУ (Н. М. Пейсахов) [2].
2. Индекс общего психологического благополучия, PGWBI (H. Dupuy, D. Revicki) [3].
3. Шкала ситуативной обусловленности самоотношения, CSE (в адаптации Т. Н. Савченко, А. Г. Фаустовой) [4].



4. Шкала соматосенсорной амплификации, SSAS (в адаптации А. А. Золотаревой) [5].

Для проверки гипотезы, заключающейся в предположении о наличии положительного превентивного потенциала наставничества для студенческой молодежи «медианы» обучения при формировании ССМ, была проведена оценка различий в двух группах (группа 1, респонденты участвовавшие в программе наставничества, и группа 2, респонденты контрольной группы, не курируемые наставниками на протяжении учебного года).

Для оценки развития самоуправления использовался «Опросник способности к самоуправлению» (ССУ). Результаты сравнения групп студентов с наставниками и без наставников представлены в таблице 1.

Таблица 1
Сравнение показателей самоуправления (ССУ) у студентов

Шкалы	Группа 1		Группа 2		p-value
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	
Общая способность	38.2	[11] 5.1	28.7	6.8	0.001
Анализ противоречий	4.8	[17] 0.9	3.9	1.2	0.032
Прогнозирование	4.5	[23] 1.0	3.5	1.3	0.015
Целеполагание	4.7	[29] 0.8	3.8	1.1	0.010
Планирование	4.3	[35] 1.1	3.4	1.2	0.021
Критерии оценки качества	4.1	[41] 1.0	3.6	1.1	0.087
Принятие решения	4.6	[47] 0.9	3.7	1.0	0.007
Самоконтроль	4.5	[53] 1.2	3.9	1.4	0.069
Коррекция	5.0	[59] 0.8	2.7	1.3	0.001

Примечание. Группа 1 – студенты с наставниками, группа 2 – контрольная; р – уровень статистической значимости, критерий Манна – Уитни ($p \leq 0.05$).

Ключевые различия выявлены по шкалам «Общая способность к самоуправлению» (38.2 ± 5.1 против 28.7 ± 6.8 ; $p = 0.001$) и «Навык коррекции» (5.0 ± 0.8 против 2.7 ± 1.3 ; $p = 0.001$). Это отражает фундаментальное преимущество студентов, взаимодействовавших с наставниками в вопросах рефлексивного переосмыслиения неудач. Например, при изучении сложных неврологических, психотических и пр. синдромов они системно анализировали ошибки начинающих клиницистов. Соответственно значимые различия обнаруживаются по шкале «Анализ противоречий» (4.8 ± 0.9 против 3.9 ± 1.2 ; $p = 0.032$), что говорит о том, что наставляемые студенты корректируют учебные стратегии и трансформируют стресс в траекторию своего профессионального роста более успешно. Респонденты, не имевшие поддержки наставников, могут демонстрировать ригидность: столкнувшись с неудачей на экзамене, они фиксируются на эмоциональном переживании («я не способен к медицине»), не переходя к конструктивным изменениям, а возможно, и игнорируя свое временное «реальность-тестирование» признаков ипохондрии, приобретают первые симптомы ССМ.



Значимые различия обнаружены по шкале «Прогнозирование» (4.5 ± 1.0 против 3.5 ± 1.3 ; $p = 0.015$). Становится возможным предположение, что в результате наставнического взаимодействия проявляется способность предвидеть трудности освоения некоторых дисциплин, особенно профессиональных практик (например, заранее планируя дополнительные консультации по психиатрии, где достаточно большое количество описательных клинических картин сложно эмоционально «перерабатывается»). Полученные значимые различия по шкале «Целеполагание» говорит о некотором преимуществе в развитии данного навыка (4.7 ± 0.8 против 3.8 ± 1.1 ; $p = 0.010$) в группе наставляемых, что позволяет им декомпозировать объемные темы на реалистичные задачи, избегая интеллектуального и эмоционального «перегруза». Шкала «Принятие решений» имеет показатели (4.6 ± 0.9 против 3.7 ± 1.0 ; $p = 0.007$), что может свидетельствовать о своевременном переходе к действиям как в учебных ситуациях, так и в практических (симуляционных) и наблюдаемых в процессе профессиональных практик. Что парадоксально, но тем не менее часто прослеживается при развитии ССМ [17; 18; 22] и при низком самоконтроле у студентов-медиков часто приобретает дезадаптивные формы: тотальный мониторинг телесных ощущений вместо отслеживания академического материала. В данных результатах по шкале «Самоконтроль» также отмечаются значимые различия (4.5 ± 1.2 против 3.9 ± 1.4 ; $p = 0.069$), это может стать основанием для отслеживания появления симптомов ССМ в группе респондентов, обучающихся в течение учебного года без наставников.

Отсутствие выраженных различий по шкале «Критерии оценки качества» (4.1 ± 1.0 против 3.6 ± 1.1 ; $p = 0.087$) указывает на универсальность трудностей в установлении объективно высоких учебных показателей. Вся выборка респондентов, как группа с наставниками, так и без, фокусируется не только на профессиональных компетенциях (например, «верная интерпретация симптомов»), но и на внешних индикаторах («получить балл выше среднего»).

Для оценки эмоционального состояния респондентов, участвовавших в программе наставничества, и респондентов, не курируемых наставниками, использовалась методика «Индекс общего психологического благополучия», PGWBI (H. Duriu, D. Revicki), которая также предназначалась для проверки исследовательского предположения о наличии положительного превентивного потенциала наставничества при формировании ССМ у студенческой молодежи направления «Клиническая психология». Результаты сравнения групп представлены в таблице 2.

Ключевое различие по шкале «Тревога» (11.5 ± 2.3 против 18.3 ± 1.9 ; $p = 0.001$) отражает «буферный эффект» наставничества: вероятно, что при изучении психиатрических патологий студенты с наставниками реже проецируют симптомы на себя. Например, разбор клинического случая шизофрении у них вызывает академический интерес («как дифференцировать гебефреническую форму?»), а не вызывает катастрофизирующих умозаключений («у меня были такие же навязчивые мысли, мне 22 года, что со мной?»). Значимые различия по шкалам, свидетельствующим о депрессивной симптоматике (9.2 ± 2.1 против 12.8 ± 3.0 ; $p = 0.045$) и эмоциональном благополучии (18.4 ± 2.5 против 14.1 ± 3.2 ; $p = 0.005$), помогают осмыслить специфику профилактики ССМ: наставник помогает рефреймингу профессиональных трудностей и установлению коммуникации с преподавателями. Таким образом, страхи процедуры экзамена, тревога перед выходом на практику (особенно в психиа-



трические стационары) или неудача на экзамене интерпретируется не как личностный крах («я бездарь»), а как этап обучения («мне нужно усилить фармакологию, освоить новые релаксационные техники» и т. д.), что снижает экзистенциальную подавленность.

Таблица 2

Сравнение общего психологического благополучия у студентов

Шкалы	Группа 1		Группа 2		p-value ($p \leq 0.05$)
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	
Тревога	11.5	2.3	18.3	1.9	0.001
Депрессия	9.2	2.1	12.8	3.0	0.045
Самоконтроль	14.8	1.8	13.2	2.5	0.584
Общее здоровье	16.1	2.0	15.3	2.4	0.380
Эмоциональное благополучие	18.4	2.5	14.1	3.2	0.005
Жизненная энергия	15.7	1.9	15.3	2.2	0.117
Индекс благополучия	85.7	7.2	76.0	9.8	0.006

Примечание. Группа 1 – студенты с наставниками, группа 2 – контрольная; p – уровень статистической значимости, критерий Манна – Уитни ($p \leq 0.05$).

Отсутствие различий по соматическим показателям (шкала «Общее здоровье» 16.1 ± 2.0 против 15.3 ± 2.4 ; $p = 0.380$, шкала «Жизненная энергия» 15.7 ± 1.9 против 15.3 ± 2.2 ; $p = 0.117$), а также по шкале «Самоконтроль» (14.8 ± 1.8 против 13.2 ± 2.5 ; $p = 0.584$) трактуется авторами исследования как важный интерпретационный показатель. В процессе наставничества не меняется объективная физиология индивида, но трансформируется отношение к соматическим сигналам: предположительно, обучающиеся без поддержки наставника чаще интерпретируют усталость как «первый симптом какого-либо синдрома».

Для оценки стабильности самоотношения в процессе наставничества у респондентов, участвовавших в программе, и респондентов, не курируемых наставниками, применялась методика «Шкала ситуативной обусловленности самоотношения», CSE (в адаптации Т. Н. Савченко, А. Г. Фаустовой), которая использовалась для проверки положительного превентивного потенциала наставничества при формировании ССМ у студентов медицинского вуза. Результаты сравнения групп представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение показателей ситуативной обусловленности самоотношения у студентов

Шкалы	Группа 1		Группа 2		p-value (p≤0.05)
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	
Ситуативная обусловленность	19.8	4.5	28.5	5.1	0.001

Примечание. Группа 1 – студенты с наставниками, группа 2 – контрольная группа; р – уровень статистической значимости, критерий Манна – Уитни (p ≤ 0.05).

Ключевое различие показателей ситуативной обусловленности самоотношения (19.8 ± 4.5 против 28.5 ± 5.1 ; p = 0.001) раскрывает превентивный вклад наставничества как возможного стабилизатора самооценки. Студенты контрольной группы (без наставников) демонстрируют «качели самоотношения», например неудача на семинаре по неврологии может провоцировать глобальное обесценивание («я никогда не стану хорошим клиницистом»), а положительная оценка – эйфорию («я готов к клинической практике»). У группы респондентов с наставниками самооценка базируется на рефлексивной обратной связи: наставник помогает интерпретировать критику не как личностную атаку, а как инструмент профессионального роста (например, «твой диагноз был неточен из-за пропуска темы “Дифференциальная диагностика”»).

Для оценки склонности к ипохондрической фиксации использовалась «Шкала соматосенсорной амплификации», SSAS (в адаптации А. А. Золотаревой). Сравнение показателей по соматосенсорному усилию ощущений проводились для эмпирического «усиления» проверки положительного превентивного потенциала наставничества при формировании ССМ у студентов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнение показателей соматосенсорного усиления

Шкалы	Группа 1		Группа 2		p-value (p ≤ 0.05)
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	
Соматосенсор- ное усиление	22.1	3.8	28.7	4.2	0.001

Примечание. Группа 1 – студенты с наставниками, группа 2 – контрольная; р – уровень статистической значимости, критерий Манна – Уитни (p≤0.05).

Ключевое различие по шкале соматосенсорного усиления (22.1 ± 3.8 против 28.7 ± 4.2 ; p = 0.001) подтверждает значимость профилактики ССМ. Возможно предположение о том, что студенты без наставников чаще «проявляются» в физических симптомах: головная боль, которая часто интерпретируется как опухоль мозга, тревога – как начало шизофрении, что способствует формированию ССМ. Наставничество обеспечивает «когнитивную прививку»: совместный разбор критериев



заболеваний (например, дифференциация панической атаки и ишемии) снижает катастрофизацию ощущений и интериоризацию внешних социальных действий, знаний. Наставник помогает освоить функцию «реальности-тестинга», очень важную для профессиональной деятельности клинициста: «Твоя тахикардия после кофе – не признак тиреотоксикоза, а следствие бессонной ночи перед экзаменом».

Таким образом, результаты проведенного исследования, согласующиеся с данными современных зарубежных работ [11; 12; 13; 16], свидетельствуют о том, что системно организованное наставничество представляет собой высокоэффективный многоуровневый фактор профилактики развития и смягчения проявлений ССМ среди обучающихся 3–4 курсов ФГБОУ ВО «НГМУ» специальности «Клиническая психология». Полученные эмпирические данные демонстрируют значительные положительные превентивные тенденции при наличии наставника на целый комплекс психологических характеристик, непосредственно связанных с уязвимостью к формированию ипохондрических реакций в условиях интенсивного изучения патологии. Существенно более высокие показатели общей способности к самоуправлению и особенно навыка коррекции у студентов с наставниками (табл. 1) подчеркивают ключевую роль наставника в развитии профессиональных рефлексивных способностей и гибкости. Наставник создает безопасное пространство для анализа академических неудач, трансформируя их из источника фрустрации и повода для глобальных негативных самооценок («я неспособен») в конкретные задачи для профессионального роста («мне необходимо углубить знание дифференциальной диагностики этого синдрома»), что напрямую снижает почву для возникновения ригидных ипохондрических фиксаций [20; 21]. Это подтверждается и более низким уровнем ситуативной обусловленности самоотношения в группе с наставниками (табл. 3), указывающим на стабилизацию профессиональной идентичности и снижение зависимости самооценки от сиюминутных академических успехов или неудач, что является важным буфером против профессионального стресса, лежащего в основе ССМ [11].

Крайне важным результатом является выраженное снижение уровня тревожной и депрессивной симптоматики, а также повышение индекса общего психологического благополучия у студентов, имеющих наставников (табл. 2). Этот факт можно интерпретировать как проявление «когнитивной прививки», обеспечиваемой наставником. Регулярное обсуждение сложных клинических случаев, патогенеза и диагностических критериев заболеваний в поддерживающем и конструктивном ключе под руководством опытного коллеги позволяет студентам дистанцироваться от изучаемого материала, снижает склонность к катастрофической интерпретации собственных нормальных соматических ощущений или преходящих психологических состояний [22]. Наставник выступает в роли внешнего «реальность-тестера», помогая дифференцировать нормотипичные реакции на стресс (усталость, тревога перед экзаменом) от патологических симптомов, тем самым разрывая «порочный круг» соматосенсорного усиления [8; 14]. Это напрямую подтверждается более низкими показателями по «Шкале соматосенсорного усиления» в группе с наставниками (табл. 4), что является ключевым маркером снижения риска ипохондрической фиксации, характерной для ССМ.

Следовательно, наставничество реализует свой профилактический потенциал через несколько взаимосвязанных механизмов: развитие адаптивных когнитивных стратегий (рефлексия, гибкое планирование, коррекция ошибок), формирование



стабильной профессиональной идентичности и адекватной самооценки, снижение уровня ситуационной тревоги и депрессивных реакций и, что критически важно, уменьшение склонности к соматосенсорной амплификации и катастрофизации. Эти механизмы действуют синергетически, создавая надежный психологический барьер на пути формирования дезадаптивных ипохондрических паттернов в ответ на неизбежный стресс глубокого погружения в патологию медицинской области [12; 13; 16].

Стоит отметить, что наставничество следует рассматривать не просто как дополнительную поддержку, а как необходимый структурный элемент образовательной среды на клинических этапах обучения в медицинском университете, обладающий превентивной тенденцией в отношении ССМ. Для максимальной реализации этого потенциала необходима целенаправленная институционализация наставнических программ, разработка стандартизованных моделей взаимодействия (парное, групповое, «равное» наставничество старшекурсников и др.), системная подготовка и методическая поддержка самих наставников, включая обучение основам распознавания ранних признаков дистресса и навыкам фасилитации адаптивного копинга у студентов [12; 13; 16].

Таким образом, инвестиции в развитие наставничества – это инвестиции не только в академические успехи, но и в психическое благополучие и профессиональную устойчивость будущего поколения медицинских работников и клинических психологов, позволяющие минимизировать личностные издержки неизбежного столкновения с человеческой патологией в процессе обучения. Дальнейшие исследования должны быть направлены на оптимизацию моделей наставничества, оценку их долгосрочного эффекта на профессиональное становление и психическое здоровье выпускников, а также на изучение специфики влияния наставничества на представителей разных медицинских специальностей.

Организация наставничества способствует положительной динамике повышения уверенности в развитии личностного и творческого потенциала студента, а далее ускоряется процесс его профессионального становления. Однако в связи с данным многообразием форм и видов данного института развития гражданского общества остро встает проблема единого методологического конструкта и разработки универсальной системы наставничества на территории РФ, направленной на развитие человеческого капитала.

Список источников

1. Кондюрина Е. Г., Хаятова З. Б., Макаров К. Ю., Усова А. В. Опыт наставничества в симуляционных клиниках Федерального аккредитационного центра НГМУ // Профессиональное совершенствование работников здравоохранения – путь к здоровью нации: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (2–3 марта 2023 г.) / под ред. О. Ф. Природовой. М.: Изд-во РНИМУ имени Н. И. Пирогова Минздрава России, 2023. С. 116–117.
2. Индекс общего психологического благополучия, PGWBI [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/diag/pgwbi.html> (дата обращения: 31.05.2025).
3. Опросник способности к самоуправлению, ССУ [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/emvol/ssu.html> (дата обращения: 31.05.2025).
4. Шкала ситуативной обусловленности самоотношения, CSE [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/emvol/cse-run.html> (дата обращения: 31.05.2025).
5. Шкала соматосенсорной амплификации, SSAS. [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/diag/ssas-run.html> (дата обращения: 31.05.2025).



6. *Brazeau C. M., Shanafelt T., Durning S. J., Massie F. S., Eacker A., Moutier C., Dyrbye L. N.* Distress among matriculating medical students relative to the general population // Academic Medicine. 2014. Vol. 89, Issue 11. Pp. 1520–1525. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000482>
7. *Barsky A. J., Wyshak G.* Hypochondriasis and related health attitudes // Psychosomatics. 1990. Vol. 31, Issue 2. Pp. 153–164. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(89\)72247-7](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(89)72247-7)
8. *Barsky A. J., Wyshak G., Klerman G. L.* The Somatosensory Amplification Scale and its relationship to hypochondriasis // Journal of Psychiatric Research. 1990. Vol. 24, Issue 4. Pp. 323–334. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(90\)90004-a](https://doi.org/10.1016/0022-3956(90)90004-a)
9. *Clarke D. M., Polimeni-Walker I.* Treating students in distress: A new approach for medical schools // Medical Education. 2004. Vol. 38, Issue 9. Pp. 956–961.
10. *Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D.* Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students // Academic Medicine. 2006. Vol. 81, Issue 4. Pp. 354–373. DOI: <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
11. *Dyrbye L. N., Power D. V., Massie F. S., Eacker A., Harper W., Thomas M. R., Shanafelt T. D.* Factors associated with resilience to and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students // Medical Education. 2010. Vol. 44, Issue 10. Pp. 1016–1026. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x>
12. *Dyrbye L. N., Sciolla A. F., Dekhtyar M., Rajasekaran S., Allgood J. A., Rea M., Knight A. P., Haywood A., Smith S., Stephens M. B.* Medical school strategies to address student well-being: a national survey // Academic Medicine. 2019. Vol. 94, Issue 6. Pp. 861–868. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002611>
13. *Frei E., Stamm M., Buddeberg-Fischer B.* Mentoring programs for medical students – a review of the PubMed literature 2000–2008 // BMC Medical Education. 2010. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-32>
14. *Howes S., Salkovskis P. M.* Health anxiety in medical students // The Lancet. 1998. Vol. 351. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)79059-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)79059-0)
15. *Hunter R. C., Lohren J. G., Schwartzman A. E.* Nosophobia and hypochondriasis in medical students // The Journal of Nervous and Mental Disease. 1964. Vol. 139, Issue 2. Pp. 147–152. DOI: <https://doi.org/10.1097/00005053-196408000-00008>
16. *Kalén S., Stenfors-Hayes T., Hylin U., Larm M. F., Hindbeck H., Ponzer S.* Mentoring medical students during clinical courses: a way to enhance professional development // Medical Teacher. 2010. Vol. 32, Issue 8. Pp. e315–e321. DOI: <https://doi.org/10.3109/01421591003695295>
17. *Kellner R.* Somatization and hypochondriasis. New York: Praeger, 1986. 210 p.
18. *Marcus D. K.* The cognitive-behavioral model of hypochondriasis: misinformation and triggers // Journal of Psychosomatic Research. 1999. Vol. 47, Issue 1. Pp. 79–91. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(99\)00008-2](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(99)00008-2)
19. *Moss-Morris R., Petrie K. J.* Redefining medical students' disease to reduce morbidity // Medical Education. 2001. Vol. 35, Issue 8. Pp. 724–728. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00958.x>
20. *Rosenthal R. H., Rosenthal J.* Medical student stress // Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects. 2nd ed. New York: Free Press, 1987. Pp. 683–694.
21. *Salkovskis P. M., Warwick H. M.* Making sense of hypochondriasis: A cognitive model of health anxiety // Health anxiety: Clinical and research perspectives on hypochondriasis and related conditions. Chichester: John Wiley & Sons, 2001. Pp. 46–64.
22. *Warwick H. M., Salkovskis P. M.* Hypochondriasis // Behaviour Research and Therapy. 1990. Vol. 28, Issue 2. Pp. 105–117. DOI: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(90\)90023-C](https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90023-C)



References

1. Kondurina E. G., Khayatova Z. B., Makarov K. Yu., Usova A. V. Mentoring Experience in Simulation Clinics of the Federal Accreditation Center of NSMU. *Professional development of Health Workers – the Path to the Health of the Nation: Collection of Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (March 2–3, 2023). Edited by O. F. Prirodova. Moscow, 2023, pp. 116–117. (In Russian)
2. *General Psychological Well-Being Index, PGWBI* [Electronic resource]. URL: <https://psytests.org/diag/pgwbi.html> (date of access: 31.05.2025). (In Russian)
3. *Questionnaire of Self-Management Ability, SSU* [Electronic resource]. URL: <https://psytests.org/emvol/ssu.html> (date of access: 31.05.2025). (In Russian)
4. *Situational Conditioning of Self-Attitude Scale, CSE* [Electronic resource]. URL: <https://psytests.org/emvol/cse-run.html> (date of access: 31.05.2025). (In Russian)
5. *Somatosensory Amplification Scale, SSAS* [Electronic resource]. URL: <https://psytests.org/diag/ssas-run.html> (date of access: 31.05.2025). (In Russian)
6. Brazeau C. M., Shanafelt T., Durning S. J., Massie F. S., Eacker A., Moutier C., Dyrbye L. N. Distress among matriculating medical students Relative to the General Population. *Academic Medicine*, 2014, vol. 89, issue 11, pp. 1520–1525. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000482>
7. Barsky A. J., Wyshak G. Hypochondriasis and Related Health Attitudes. *Psychosomatics*, 1990, vol. 31, issue 2. pp. 153–164. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(89\)72247-7](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(89)72247-7)
8. Barsky A. J., Wyshak G., Klerman G. L. The Somatosensory Amplification Scale and its Relationship to Hypochondriasis. *Journal of Psychiatric Research*, 1990, vol. 24, issue 4, pp. 323–334. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(90\)90004-a](https://doi.org/10.1016/0022-3956(90)90004-a)
9. Clarke D. M., Polimeni-Walker I. Treating Students in Distress: A New Approach for Medical Schools. *Medical Education*, 2004, vol. 38, issue 9, pp. 956–961.
10. Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D. Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress among US and Canadian Medical Students. *Academic Medicine*, 2006, vol. 81, issue 4, pp. 354–373. DOI: <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
11. Dyrbye L. N., Power D. V., Massie F. S., Eacker A., Harper W., Thomas M. R., Shanafelt T. D. Factors Associated with Resilience to and Recovery from Burnout: a Prospective, Multi-Institutional Study of US Medical Students. *Medical Education*, 2010, vol. 44, issue 10, pp. 1016–1026. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x>
12. Dyrbye L. N., Sciolla A. F., Dekhtyar M., Rajasekaran S., Allgood J. A., Rea M., Knight A. P., Haywood A., Smith S., Stephens M. B. Medical School Strategies to Address Student Well-Being: a National Survey. *Academic Medicine*, 2019, vol. 94, issue 6, pp. 861–868. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002611>
13. Frei E., Stamm M., Buddeberg-Fischer B. Mentoring Programs for Medical Students – a Review of the PubMed Literature 2000–2008. *BMC Medical Education*, 2010, vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-32>
14. Howes S., Salkovskis P. M. Health Anxiety in Medical Students. *The Lancet*, 1998, vol. 351. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)79059-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)79059-0)
15. Hunter R. C., Lohrenz J. G., Schwartzman A. E. Nosophobia and Hypochondriasis in Medical Students. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 1964, vol. 139, issue 2, pp. 147–152. DOI: <https://doi.org/10.1097/00005053-196408000-00008>
16. Kalén S., Stenfors-Hayes T., Hylin U., Larm M. F., Hindbeck H., Ponzer S. Mentoring Medical Students During Clinical Courses: a way to Enhance Professional Development. *Medical Teacher*, 2010, vol. 32, issue 8, pp. e315–e321. DOI: <https://doi.org/10.3109/01421591003695295>
17. Kellner R. *Somatization and Hypochondriasis*. New York: Praeger, 1986, 210 p.



18. Marcus D. K. The Cognitive-Behavioral Model of Hypochondriasis: Misinformation and Triggers. *Journal of Psychosomatic Research*, 1999, vol. 47, issue 1, pp. 79–91. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(99\)00008-2](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(99)00008-2)
19. Moss-Morris R., Petrie K. J. Redefining Medical Students' Disease to Reduce Morbidity. *Medical Education*, 2001, vol. 35, issue 8, pp. 724–728. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00958.x>
20. Rosenthal R. H., Rosenthal J. Medical student stress. *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. 2nd ed. New York: Free Press, 1987, pp. 683–694.
21. Salkovskis P. M., Warwick H. M. Making sense of Hypochondriasis: A Cognitive Model of Health Anxiety. *Health Anxiety: Clinical and Research Perspectives on Hypochondriasis and Related Conditions*. Chichester: John Wiley & Sons, 2001, pp. 46–64.
22. Warwick H. M., Salkovskis P. M. Hypochondriasis. *Behaviour Research and Therapy*, 1990, vol. 28, issue 2, pp. 105–117. DOI: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(90\)90023-C](https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90023-C)

Информация об авторах

Ганпанцюрова Ольга Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>, olgana74@mail.ru

Пономарева Ксения Олеговна – студент 5 курса кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, <https://orcid.org/0009-0003-2688-2419>, ponomareva.kss@yandex.ru

Information about the Authors

Olga B. Ganpantsurova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Effective Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8884-4851>, olgana74@mail.ru

Ksenia O. Ponomareva – 5th year student of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, <https://orcid.org/0009-0003-2688-2419>, ponomareva.kss@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 10.07.2025

Одобрена после рецензирования: 12.08.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 10.07.2025

Approved after peer review: 12.08.2025

Accepted for publication: 22.09.2025

Эффективность студенческого наставничества в адаптации обучающихся первого курса

Левшунова Елена Николевна¹, Шустова Екатерина Владимировна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье авторы представляют историю развития наставничества, описывают опыт наставничества на факультете психологии Новосибирского государственного педагогического университета. Проведенное эмпирическое исследование, включающее опрос студентов, позволило определить эффективность наставничества в Новосибирском государственном педагогическом университете и сформулировать цели для дальнейшей работы. По результатам опроса было установлено, что практика наставничества на факультете психологии является эффективной, однако нуждается в совершенствовании и развитии. Авторы приходят к выводу, что необходимо разработать положение о наставничестве на факультете психологии Новосибирского государственного педагогического университета, уделить большее внимание подготовке, отбору и назначению студентов-наставников.

Ключевые слова: наставничество; студенческое наставничество; адаптация; студенты-наставники; поддержка; личностный рост.

Для цитирования: Левшунова Е. Н., Шустова Е. В. Эффективность студенческого наставничества в адаптации обучающихся первого курса // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 136–146. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.09>

Research Article

The Effectiveness of Student Mentoring in the Adaptation of First-Year Students

Elena N. Levshunova¹, Ekaterina V. Shustova²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. In the article, the authors present the history of mentoring development, describe the experience of mentoring at the Faculty of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University. The conducted empirical research, including a survey of students, allowed us to determine the effectiveness of mentoring at Novosibirsk State Pedagogical University and formulate goals for further work. According to the survey results, the mentoring practice at the Faculty of Psychology is effective, but needs to be improved and developed. The authors conclude that it is necessary to develop a regulation on mentoring at the Faculty of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, to pay more attention to the training, selection and appointment of student mentors.



Keywords: mentoring; student mentoring; adaptation; student mentors; support; personal growth.

For Citation: Levshunova E. N., Shustova E. V. The Effectiveness of Student Mentoring in the Adaptation of First-Year Students. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 136–146. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.09>

Развитие наставничества в системе высшего образования играет важную роль на протяжении всего периода профессионализации, особенно при поступлении в вуз, и обладает высоким адаптационным потенциалом. Исследование эффективности студенческого наставничества в адаптации обучающихся первого курса является актуальной задачей и требует повышенного внимания [1]. Во-первых, поступление на первый курс высшего учебного заведения является важным и часто переломным моментом в становлении личности, безусловно, запускающим механизм адаптации. Большинство первокурсников отмечают, что испытывают стресс, связанный с необходимостью ориентироваться в новых условиях, выстраивать новые отношения, встраиваться в новую социальную систему. Согласно ряду исследований, студенческое наставничество успешно решает часть проблем адаптации и облегчает этот процесс [9]. Во-вторых, на современном этапе развития российского образования актуальна задача подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих потребностям рынка труда. Студенческое наставничество содействует развитию личностных качеств, необходимых для формирования профессиональной идентичности будущих специалистов [4; 6].

В процессе адаптации первокурсники преодолевают ряд сложностей, связанных с психологическими, социальными и учебными барьерами, меняются требования к организации самостоятельной работы, увеличивается объем информации, происходит осознание необходимости формирования профессиональной идентичности, а также принятие ответственности за совершенный профессиональный выбор. При отсутствии системы сопровождения первокурсники сталкиваются с переживанием одиночества, потерей интереса к учебе, академическими затруднениями, что в итоге повышает риск отчисления. Одним из направлений сопровождения адаптационного периода является внедрение и развитие практики студенческого наставничества [2; 12].

Авторы статьи поставили целью изучить историю развития наставничества, описать опыт наставничества на факультете психологии Новосибирского государственного педагогического университета, а также посредством студенческого опроса определить его эффективность и поставить цели для дальнейшей работы, что позволит внести вклад в развитие практики студенческого наставничества на факультете психологии [13].

Исследование проведено на основе междисциплинарного подхода, а также теоретического анализа, синтеза и обобщения полученных данных для выявления проблем наставничества и определения перспектив его развития на современном этапе трансформации высшего образования. На основе междисциплинарного подхода под наставничеством понимается процесс сопровождения, поддержки, консультирования, осуществляемый более опытным наставником, для ликвидации возникающих дефицитов в процессе обучения и личностного развития, повышения профессионального роста. Студенческое наставничество представляет собой целенаправлен-



ный процесс, который осуществляется отобранными и заранее подготовленными студентами старших курсов, оказывающими, прежде всего, поддержку первокурсникам через межличностное взаимодействие, консультирование, организацию и проведение совместных мероприятий. Поддержка наставника способствует более комфортному вхождению первокурсников в образовательную среду вуза и снижает риски дезадаптации [7; 15].

Проблема наставничества находит свое отражение в работах отечественных (А. Т. Гаспаришили, О. В. Крухмалева, И. В. Круглова и др.) и зарубежных исследователей (К. Крам, Д. Левинсон, А. Робертс, Ю. Андерсон, А. Шенон и др.). Авторы анализируют историю становления данного понятия, рассматривают его основные функции и модели, изучают влияние наставничества на эффективность профессионального становления, личностного роста, адаптацию [6].

Наставничество в системе высшего образования имеет глубокие корни и связано с ее непосредственным развитием. Впервые наставничество появилось еще в XVIII в. в Московском государственном университете. В университете преподаватели и студенты старших курсов уделяли особое внимание вопросам, возникающим у новичков, это помогало сориентироваться не только в учебных, но и в бытовых вопросах. Постепенно в университете сформировалась своя собственная менторская традиция среди студентов и аспирантов. В начале XIX в. студенческое наставничество получило название «братство», а сама деятельность приобрела институциональный характер. Старшие товарищи оказывали помощь не только в бытовых вопросах, но и в рамках конкретных предметных областей, дисциплин и взаимоотношений с преподавателями. Данный подход лег в основу концепции студенческого наставничества, существующей по настоящее время. Начиная с советского периода акцент наставничества сместился на идеологические аспекты воспитания молодежи. К работе с первокурсниками были привлечены преподаватели и активные комсомольцы, одной из ведущих задач стало воспитание социалистических ценностей. В этот период работа наставника в вузе стала обязательным элементом высшего образования. Во второй половине XX в. в России наблюдался кризис наставничества, деятельность стала носить формальный характер, заменяя собой реальное межличностное взаимодействие и вовлеченность наставников в жизнь своих подопечных. Современный этап можно назвать периодом возрождения института студенческого наставничества. Данному явлению способствовали вызовы, с которыми столкнулись российские вузы в конце XX в. – увеличение количества иностранных студентов, высокая конкуренция между вузами, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, быстроменяющиеся требования к образованию [3; 5]. Сейчас в большинстве вузов существуют собственные программы наставничества, а взаимодействие между наставниками и первокурсниками осуществляется в разных форматах: тренинги, семинары, досуговые мероприятия, чаты поддержки в мессенджерах, что позволяет находиться в постоянном неформальном контакте и в нужный момент обратиться к наставнику с вопросом [10].

Конкретизируя задачи, выполняемые наставниками, стоит выделить следующие как основные и характерные для большинства учебных заведений.

1. Информационная поддержка: помочь в ориентации в инфраструктуре вуза, сайта, личного кабинета, расписания и т. п.
2. Эмоциональная поддержка первокурсников в сложных ситуациях.
3. Помощь в установлении коммуникаций внутри группы, факультета, а также включение в общевузовскую внеучебную жизнь.



4. Содействие в более глубоком понимании сложных дисциплин, их специфики и развитие навыков самостоятельной работы с информацией.

5. Помощь в развитии умения планировать время, ставить цели, расставлять приоритеты, самостоятельно искать пути решения собственных затруднений.

6. Поддержка студенческих инициатив, идей, интереса и мотивации к учебной и внеучебной деятельности.

Реализация указанных задач уменьшает риски дезадаптации и снижения мотивации, а также содействуют сохранению контингента обучающихся [3].

Факультет психологии Новосибирского государственного педагогического университета был образован в 1996 г. на базе психологической и педагогической межфакультетских кафедр. Опыт наставничества на факультете имеется с 2015 г. В настоящее время факультет принимает от 100 до 150 первокурсников очного отделения ежегодно. Каждая группа имеет 1 куратора из числа сотрудников факультета и 2–3 наставника из числа студентов-старшекурсников, обучающихся по той же образовательной программе.

Общее руководство факультетом, а также определение стратегии его развития осуществляют декан факультета психологии. Процесс студенческого наставничества на факультете координирует заместитель декана по воспитательной работе: в его обязанности входит отбор наставников, их подготовка, разработка и реализация плана сопровождения наставников в течение учебного года, контроль проведения мероприятий и оценка эффективности деятельности наставников. Основным коллегиальным органом управления является Ученый совет факультета, где анализируются результаты успеваемости и адаптации первокурсников. Подбор наставников осуществляется коллегиально, с учетом академической успеваемости и пожеланий профильной кафедры. Участие студентов в программе наставничества является добровольным. Студентам-наставникам оказывается нематериальная поддержка в форме грамот и благодарственных писем за высокие достижения в качестве наставника [17]. Следует отметить, что студенты-наставники тесно взаимодействуют с куратором группы, действуют согласно выработанному совместному плану работы.

В задачи наставников-старшекурсников факультета психологии входит следующее.

1. Создание и модерирование чатов первокурсников. К ним относятся общий чат потока конкретного года набора и отдельные чаты для каждой группы. Общение происходит на платформе мессенджера ВКонтакте, рекомендованного Министерством просвещения РФ. Для выполнения этой задачи наставники выходят на связь с каждым первокурсником отдельно и добавляют его в чат, т. е. по сути еще до начала учебного года первокурсники оказываются включенными в коммуникацию с университетом, получают всю необходимую информацию, что существенно снижает фрустрацию и тревогу.

2. Организация и проведение трехдневного адаптационного выезда, представляющего формат короткой профильной смены (адаптив). Под руководством заместителя декана по воспитательной работе наставники разрабатывают программу адаптива, в которую входят творческие, развлекательные, командные, спортивные и профессиональные мероприятия. В программу также включаются мастер-классы психологической направленности, которые проводят кураторы групп и преподаватели факультета для улучшения процесса взаимодействия внутри групп и первичного погружения в профессиональное поле. Адаптив проходит в интенсивном



формате, что позволяет первокурсникам почувствовать свою причастность к группе, проявить себя, лучше узнать факультет и его преподавателей. Наблюдение за процессом адаптации показывает, что потоки факультета, принимавшие участие в адаптационных выездах, отличаются большей сплоченностью, дисциплинированностью и быстрее включаются в учебную и внеучебную жизнь вуза.

3. Организация и проведение экскурсии по вузу и студенческому городку, знакомство с инфраструктурой.

4. Помощь группе в выборе старосты. Наставники имеют представление о задачах старосты, поэтому могут помочь выбрать подходящую кандидатуру и дать группе обратную связь, если у выбранных кандидатов есть риск не справиться с данной ролью. При этом в течение учебного года наставники регулярно и активно поддерживают старост, помогают в решении сложных вопросов и возникающих межличностных трудностей.

5. Поддержание связи с различными центрами и службами вуза, занимающимися организацией внеучебной деятельности, что позволяет первокурсникам найти возможности реализации вне факультета.

6. Проведение мероприятий с группой в течение учебного года. При этом спектр мероприятий достаточно широк – от посещения театра до выходов на природу. Каждая группа индивидуальна, и план составляется с учетом потребностей и особенностей конкретной группы. Данная задача важна, прежде всего, для поддержания регулярного контакта наставников с группами. Это дает возможность своевременно выявить первокурсников группы риска, предупредить проблемы в самой группе. Наставники поддерживают регулярный контакт с куратором, заместителем декана по воспитательной работе и профильной кафедрой, что позволяет привлечь дополнительные ресурсы к работе с группой – административные, социальные, психологические.

7. Индивидуальное консультирование и поддержка первокурсников в сложных вопросах [16].

Существующая на факультете система студенческого наставничества позволяет оказывать всестороннюю поддержку первокурсникам, содействовать формированию благоприятного эмоционального климата, снижению тревожности, более плавной адаптации и гармоничному освоению новой социальной роли.

Для оценки эффективности студенческого наставничества на факультете нами был проведен анонимный онлайн-опрос студентов в форме анкетирования. В исследовании приняли участие 190 студентов факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, обучающиеся на 1–2 курсах, в возрасте от 18 до 20 лет. Анкета сконструирована на основе шкалы Р. Лайктерта и состоит из 10 вопросов. Опросная шкала предлагает респондентам выразить свое отношение к предложенным утверждениям и оценить их от 1 до 5 баллов по степени «согласия» или «несогласия», где 1 – «полностью не согласен», 2 – «скорее не согласен», 3 – «отношусь нейтрально», 4 – «скорее согласен», 5 – «полностью согласен». Последний вопрос с вариантами ответа дает респондентам выбрать вариант, который подходит им больше всего, при отсутствии нужного ответа можно обозначить свой вариант.

Результаты анкетирования позволили увидеть положительные аспекты наставничества и обнаружить проблемные зоны, которые требуют учета в работе. Полученные результаты представлены в форме процентных долей и позволяют проан-



лизировать выраженность отношения к наставничеству среди студентов. Вопросы анкеты предоставляют возможность узнать отношение студентов к наставничеству, оценить важные аспекты этого взаимодействия, проанализировать помочь наставников в процессе адаптации к условиям вуза и учебному процессу [11; 14].

Один из важных аспектов наставничества – психологическая поддержка в трудных ситуациях. По результатам анкетирования, 29 % студентов отметили высокий уровень согласия по данному вопросу (5 баллов), 25,5 % – 4 балла, 16 % – 3 балла, что реализуется в получении помощи, когда она была необходима. Студенты оценили готовность наставников оказать поддержку. Поступление в университет связано с возникновением разного спектра переживаний и необходимостью выстраивать отношения с окружающими людьми, привыкать к новым условиям. 31 % студентов отметили высокий уровень включенности наставников в проблемы студентов, они демонстрировали заботу и внимание, 9 % оценили поддержку на 4 балла и на 3 балла. 43 % респондентов отметили высокую открытость наставников, возможность обратиться к ним при возникновении ситуации, которая вызывала вопросы и потребность в помощи. 18 % оценили открытость на 4 балла и 16 % – на 3 балла.

Адаптация к новым условиям на первом курсе начинается с изучения территории вуза, ключевых объектов, расположения учебных аудиторий и корпусов. В этой ситуации наставники выступают навигаторами, помогающими сориентироваться и освоиться в новых условиях. 62 % респондентов высоко оценили помочь наставников в этом вопросе.

Погружение в учебный процесс, знакомство с будущей профессией требуют обозначения возможностей для самореализации, путей достижения профессиональных целей. Для решения этой задачи важную роль играет опыт наставников, их достижения как пример и точка роста для дальнейшего развития и выстраивания своего личностного вектора. 33,3 % респондентов отметили высокую значимость наставников в понимании профессиональных возможностей и учебных приоритетов. 26 % оценили данный аспект на 4 балла, 13 % – на 3 балла.

Успешная интеграция в новое сообщество связана с поиском сферы по интересам, возможностей для личностного развития в творчестве, организационной, общественной, спортивной деятельности. Об этих возможностях студентам рассказывают наставники, что высоко оценили 47 % респондентов. 16 % оценили помочь наставников в выборе интересных занятий на 4 балла и 3 балла.

Следует отметить, что, по мнению респондентов, количество наставников на группе является достаточным (71 % – 5 баллов). При оценке сфер помощи доминантными областями студенты отметили помочь в решении учебных вопросов (87,5 %), адаптация в общежитии (30 %), ориентация в возможностях внеучебной деятельности (42 %). Несмотря на положительные тенденции, выявлен ряд аспектов, которые требуют внимания при взаимодействии наставников со студентами.

При оценке включенности наставников в жизнь группы в течение учебного года 24 % респондентов выбрали вариант «5 баллов», 20 % – «4 балла», 12 % – «3 балла», 22 % – «2 балла», 22 % – «1 балл». Данное распределение оценок требует поиска решения по улучшению взаимодействия наставников с группами через совместную деятельность.

Также были ответы респондентов, которые обозначали, что не все наставники готовы ответить на сложные вопросы. В связи с этим необходимо учесть этот момент при подготовке наставников, отработать алгоритм помощи и проработать инструкцию к кому обратиться, если ответ требует дополнительных знаний.



К трудностям, возникающим в процессе реализации программы, можно отнести ограниченность временного ресурса наставников и первокурсников, не позволяющую реализовывать весь объем запланированных мероприятий, недостаточный уровень коммуникативных навыков наставников и сложность принятия своей роли и позиции, несоответствие ожиданий от деятельности наставника, рождающее разочарование у первокурсников.

Данные, полученные в результате опроса, показывают, что большинство студентов удовлетворены взаимодействием с наставниками. Можно сказать, что по субъективной оценке первокурсников программа студенческого наставничества на факультете психологии реализуется эффективно и наставники справляются с поставленными задачами. Результаты опроса также показывают важность реализации и совершенствования программы студенческого наставничества.

С учетом полученных данных нами были определены перспективные цели развития программы студенческого наставничества на факультете психологии.

1. Разработка положения о наставничестве на факультете психологии, которое регламентирует порядок подготовки, отбора и назначения наставников, критерии эффективности деятельности наставников.

2. Разработка и апробация программы обучения наставников, включающей теоретический и практический этапы подготовки.

3. Внедрение технологии супервизии для повышения качества оказываемой наставниками поддержки, возможности эффективного решения возникших затруднений и профилактики эмоционального выгорания наставников.

4. Организация регулярного мониторинга эффективности студенческого наставничества.

Авторы считают, что решение этих задач повысит эффективность программы, а также удовлетворенность как первокурсников, так и самих наставников. Предложенные меры будут способствовать укреплению института наставничества, систематизации полученного опыта и сделают возможным ее масштабирование внутри университета [5; 8; 10].

Таким образом, студенческое наставничество на основе междисциплинарного подхода рассматривается как целенаправленный процесс сопровождения, поддержки и консультирования первокурсников, вовлечение их в различные виды деятельности наставником, подготовленным студентом-старшекурсником для эффективной адаптации. Поддержка наставника способствует более комфортному вхождению первокурсников в образовательную среду вуза и снижает риски дезадаптации. Результаты исследования показали эффективность существующей программы наставничества, но и обозначили векторы развития.

Данная статья может представлять научный и практический интерес для тех, кто исследует проблему адаптации первокурсников, а также внедряет на практике опыт наставничества.

Список источников

1. Бедрицкая Л. В. Педагогическое сопровождение адаптации студентов 1 курса // Актуальные проблемы управления качеством языкового образования в высших учебных заведениях: материалы республиканской межвузовской научно-практической конференции (Минск, 4 апреля 2007 г.). Минск: Изд-во МГЭУ, 2007. С. 148.
2. Блоцкая А. А., Соколовская Л. А. Анализ проблем адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде вуза // Актуальные вопросы техники и технологии.



гии: сборник материалов IV Международной заочной научно-практической конференции аспирантов, магистрантов и студентов (Стерлитамак, 28 марта 2018 г.). Уфа: Изд-во БашГУ, 2018. С. 51–53.

3. Габдулгалимова Л. С., Троя Д. В. Наставничество на первом курсе обучения: обзор и сравнение практик России и США // Наука и школа. 2021. № 3. С. 101–108. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-3-101-108>

4. Григорьева Н. В., Петунова С. А. Установка влияния степени адаптации студентов в коллективе на уровень его мотивации к труду // Высшее образование в эпоху глобальных трансформаций: достижения, вызовы, перспективы: материалы XV Международной учебно-методической конференции (Чебоксары, 27 октября 2023 г.). Чебоксары: Изд-во ЧувГУ имени И. Н. Ульянова, 2023. С. 362–369.

5. Демент Д. А. Институт наставничества, как инструмент успешной адаптации первокурсников // Тенденции развития современной науки: сборник трудов научно-практической конференции студентов и аспирантов Липецкого государственного технического университета (Липецк, 20 марта – 12 мая 2023 г.). Липецк: Изд-во ЛГТУ, 2023. С. 151–154.

6. Дудина Е. А., Поздеева С. И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 5. С. 85–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.09>

7. Ельчининова Н. Н., Белокуренко Н. С. Роль наставничества в процессе адаптации студентов-первокурсников // Педагогика и психология, социокультурные дискуссии: материалы XXVII Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 10–11 ноября 2023 г.). Ростов н/Д: Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования, 2023. С. 63–65.

8. Косянок Н. Е., Кайгородова Е. А. Наставничество как форма адаптации студента в вузе к успешной учебной работе // Аграрное образование: опыт и приоритеты развития (Год педагога и наставника): сборник статей по материалам учебно-методической конференции (Краснодар, 27 марта – 27 апреля 2023 г.). Краснодар: КубГАУ им. И. Т. Трубилина, 2023. С. 32–33.

9. Мартин Е. Е. Роль наставничества в период адаптации студентов первого курса // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 24 апреля 2023 г.). Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2023. С. 385–389.

10. Николаева М. А. Организация системы наставничества в процессе социальной адаптации студентов первого курса к условиям труда // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник научных статей и материалов межвузовской заочной научно-практической конференции (Сургут, 20 декабря 2005 г.). Сургут: Изд-во СурГПУ, 2006. С. 74–80.

11. Селютина Е. Ю., Марьин И. С., Загородникова А. Ю., Мацков К. Ю. Наставничество как инструмент адаптации студентов-первокурсников Института физической культуры спорта и здоровья: результаты опроса студентов // Метапредметность и междисциплинарность исследований в студенческом спорте и физическом воспитании молодежи. Школа молодого ученого – 2023: материалы всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием и XIX Школы молодых ученых Высшей школы физической культуры и спорта Балтийского федерального университета имени И. Канта (Калининград, 13–15 октября 2023 г.). Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2024. С. 225–231.

12. Сизикова А. А. Особенности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Гагаринские чтения – 2022: сборник тезисов работ международной молодежной научной конференции. М.: Перо, 2022. С. 633.



13. Соловьев В. Н. Влияние адаптации и мотивации учебной деятельности на успеваемость студентов // Фундаментальные исследования. 2004. № 5. С. 81–83.
14. Терских А. П., Жиляева Т. Н. Выявление критериев адаптации студентов-первокурсников // Вьюновские чтения – 2024: материалы II Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Года семьи в Российской Федерации, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н. И. Вьюновой (Воронеж, 18 апреля 2024 г.). Воронеж: Научная книга, 2024. С. 562–566.
15. Царегородцева Е. А., Исмагилова Д. В. Основы наставничества в период адаптации студентов в университете // Мир, открытый детству: материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции (Екатеринбург, 28 февраля 2023 г.). Екатеринбург, 2023. С. 266–269.
16. Черепнина В. С., Капун О. Ю. Проведение адаптационных мероприятий как фактор, влияющий на пребывание первокурсников в Дальневосточном федеральном университете // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2024. № 13. С. 336–339.
17. Шипицына Д. Д. Наставничество как механизм адаптации студентов первокурсников к вузовской среде // Молодежная научная весна: материалы LI Научно-практической конференции молодых исследователей Забайкальского государственного университета (Чита, 08–12 апреля 2024 г.): в 3 ч. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2024. Ч. 3. С. 142–145.

References

1. Bedritskaya L. V. Pedagogical Support for the Adaptation of 1st Year Students. *Actual Problems of Quality Management of Language Education in Higher Educational Institutions*: Materials of the Republican Interuniversity Scientific and Practical Conference (Minsk, April 4, 2007). Minsk: Publishing House of the Belarusian State University of Economics, 2007, p. 148. (In Russian)
2. Blotskaya A. A., Sokolovskaya L. A. Analysis of the Problems of Adaptation of First-Year Students to the Educational Environment of the University. *Actual Issues of Engineering and Technology*: Collection of Materials of the IV International Correspondence Scientific and Practical Conference of Graduate Students, Undergraduates and Students (Sterlitamak, March 28, 2018). Ufa: Publishing House of the Bashkir State University, 2018, pp. 51–53. (In Russian)
3. Gabdulgalimova L. S., Troya D. V. Mentoring in the First Year of Study: a Review and Comparison of Practices in Russia and the USA. *Science and School*, 2021, no. 3, pp. 101–108. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-3-101-108>
4. Grigorieva N. V., Petunova S. A. Assessment of the Influence of the Degree of Adaptation of Students in a Team on the Level of their Motivation to Work. *Higher Education in the Era of Global Transformations: Achievements, Challenges, Prospects*: Materials of the XV International Educational and Methodological Conference (Cheboksary, October 27, 2023). Cheboksary: Publishing House of the I. N. Ulyanov Chuvash State University, 2023, pp. 362–369. (In Russian)
5. Dement D. A. Institute of Mentoring as a Tool for Successful Adaptation of First-Year Students. *Trends in the Development of Modern Science*: Proceedings of the Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates of Lipetsk State Technical University (Lipetsk, March 20 – May 12, 2023). Lipetsk: Publishing House of the Lipetsk State Technical University, 2023, pp. 151–154. (In Russian)
6. Dudina E. A., Pozdeeva S. I. The Problem of Mentoring in Foreign and Domestic Pedagogical Research. *Siberian Pedagogical Journal*, 2023. no. 5, pp. 85–95. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.09>
7. Yelchininova N. N., Belokurenko N. S. The Role of Mentoring in the Process of Adaptation of First-Year Students. *Pedagogy and Psychology, Sociocultural Discussions*:



Materials of the XXVII All-Russian Scientific and Practical Conference (Rostov-on-Don, November 10–11, 2023). Rostov-on-Don: National Research Institute of Additional Professional Education Publ., 2023, pp. 63–65. (In Russian)

8. Kosyanok N. E., Kaigorodova E. A. Mentoring as a Form of Student Adaptation in Higher Education to Successful Academic Work. *Agrarian Education: Experience and Development Priorities (the Year of the Teacher and Mentor)*: Collection of Articles Based on the Materials of the Educational and Methodological Conference (Krasnodar, March 27 – April 27, 2023). Krasnodar: Publishing House of the I. T. Trubilin Kuban State Agrarian University, 2023, pp. 32–33. (In Russian)

9. Martin E. E. The Role of Mentoring in the Period of Adaptation of First-Year Students. *Physiological, Psychophysiological Problems of Health and a Healthy Lifestyle*: Materials of the IX All-Russian Student Scientific and Practical Conference with international participation (Yekaterinburg, April 24, 2023). Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State Pedagogical University, 2023, pp. 385–389. (In Russian)

10. Nikolaeva M. A. The Organization of a Mentoring System in the Process of Social Adaptation of First-Year Students to Working Conditions. *Problems and Prospects of Education Development in Russia*: Collection of Scientific Articles and Materials of the Interuniversity Correspondence Scientific and Practical Conference (Surgut, December 20, 2005). Surgut: Publishing House of the Surgut State Pedagogical University, 2006, pp. 74–80. (In Russian)

11. Selyutina E. Yu., Maryin I. S., Zagorodnikova A. Yu., Mashkov K. Yu. Mentoring as an Adaptation Tool for First-Year Students of the Institute of Physical Culture, Sport and Health: Results of a Student Survey. *Meta-Subject and Interdisciplinary Research in Student Sports and Physical Education of Youth. School of the Young Scientist – 2023*: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists with International Participation and the XIX School of Young Scientists of the Higher School of Physical Culture and Sports of the Baltic Federal University named after I. Kant (Kaliningrad, 13–15 October 2023). Chelyabinsk: Publishing House of the Chelyabinsk State University, 2024, pp. 225–231. (In Russian)

12. Sizikova A. A. Features of Adaptation of First-Year Students to Study at a University. *Gagarin Readings – 2022*: Collection of Abstracts of the International Youth Scientific Conference. Moscow: Pero Publ., 2022, p. 633. (In Russian)

13. Soloviev V. N. The Influence of Adaptation and Motivation of Educational Activities on Student Academic Performance. *Fundamental Research*, 2004, no. 5, pp. 81–83. (In Russian)

14. Terskikh A. P., Zhilyaeva T. N. Identification of Criteria for Adaptation of First-Year Students. *Vyunovsky Readings – 2024*: Materials of the II International Scientific and Practical Conference held within the Framework of the Year of the Family in the Russian Federation, Dedicated to the Memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor N. I. Vyuna (Voronezh, April 18, 2024). Voronezh: Nauchnaya kniga Publ., 2024, pp. 562–566. (In Russian)

15. Tsaregorodtseva E. A., Ismagilova D. V. Fundamentals of Mentoring During the Period of Students' Adaptation at the University. *The World Open to Childhood*: Materials of the IV Interregional Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, February 28, 2023). Yekaterinburg, 2023, pp. 266–269. (In Russian)

16. Cherepnina V. S., Kaplun O. Yu. Implementation of Adaptation Measures as a Factor Influencing the Stay of First-Year Students at the Far Eastern Federal University. *Social Integration and Development of Ethnocultures in the Eurasian Space*, 2024, no. 13, pp. 336–339. (In Russian)

17. Shipitsyna D. D. Mentoring as a Mechanism of Adaptation of First-Year Students to the University Environment. *Youth Scientific Spring*: Materials of the LI Scientific and Practical Conference of Young Researchers of Zabaykalsky State University (Chita,



April 08–12, 2024): in 3 parts. Chita: Publishing House of the Zabaykalsky State University, 2024, pp. 142–145. (In Russian)

Информация об авторах

Левшунова Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, elena_levshynova@mail.ru

Шустова Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, fp_shustovaev@nspu.ru

Information about the Authors

Elena N. Levshunova – Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimization, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, elena_levshynova@mail.ru

Ekaterina V. Shustova – Senior Lecturer of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, fp_shustovaev@nspu.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 25.06.2025

Одобрена после рецензирования: 29.07.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 25.06.2025

Approved after peer review: 29.07.2025

Accepted for publication: 22.09.2025



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «СМАЛЬТА»

Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (ISSN 2312-1580) – официальное издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются оригинальные (ранее не опубликованные) статьи научно-практической и методической направленности в области психологии, педагогики, философии. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за оригинальность и научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям журнала.

Подробная информация о журнале, условиях публикации и выпуски журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к присыпаемым материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям статьи. Материалы для публикации необходимо оформлять в соответствии с российскими и международными профессиональными требованиями к научным статьям.

В журнале публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие результаты исследований актуальных в научном российском и международном сообществе вопросов и достижений, имеющих научную теоретическую и практическую значимость в психологии и смежных науках о человеке.

1. Регистрация поступивших материалов.

Материалы для статей, подготовленные в соответствии с правилами оформления научно-исследовательской публикации и принятыми редакцией журнала стандартами, регистрируются редакцией. При регистрации присваивается дата поступления и регистрационный номер статьи. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного варианта материалов статьи. Статьи высылаются авторами на почту журнала smalta.journal@nspu.ru

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.



2. Порядок лицензирования.

2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛЬТА» необходимо заключить с издателем журнала Лицензионный договор на право использования научного произведения в журнале.

После регистрации статьи редакцией автору/авторам высылается Лицензионный договор. Автор направляет в редакцию подписанный Лицензионный договор на право использования научного произведения в научном журнале «СМАЛЬТА».

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. Вилойская, 28, тел. (383) 244-18-93), при положительном решении о публикации.

С момента заключения договора автор на безвозмездной основе передает издателю на срок действия авторского права по действующему законодательству РФ исключительное право на использование статьи или отдельной ее части на территории всех государств, где авторские права в силу международных договоров Российской Федерации являются охраняемыми, в том числе следующие права: на воспроизведение, на распространение, на публичный показ, на доведение до всеобщего сведения, на перевод на иностранные языки и переработку (и исключительное право на использование переведенного и (или) переработанного произведения выше указанными способами), на предоставление всех вышеперечисленных прав другим лицам. Автор гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемое научное произведение.

Если у автора возникнут вопросы по тексту договора и необходимость в корректировке текста, то необходимо предварительно согласовать изменения с издателем. Без согласования изменения в договоре не принимаются. Финансовых взаимоотношений по лицензионному договору *не предусмотрено*.

3. Порядок рецензирования.

Журнал «СМАЛЬТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

О поступлении статьи и ее дальнейшей экспертизе и рецензировании редакция сообщает авторам посредством уведомления на электронную почту автору-отправителю. Зарегистрированные материалы для статей проходят первичную экспертизу на соответствие требованиям, тематике и профилю журнала. К рецензированию допускаются статьи, прошедшие оценку в системе Антиплагиат (оригинальность текста статьи не менее 70 %). Только прошедшие первичную экспертизу материалы, принимаются к дальнейшему рассмотрению. Началом экспертизы материалов статьи редакцией является дата регистрации поступивших материалов.

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присыпаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

- статьи, не соответствующие тематике журнала;
- статьи, оформленные без соблюдения правил оформления;
- статьи, авторы которых отказываются от доработки статей в соответствии с пожеланиями редакции, конструктивными замечаниями рецензентов или аргументировано не опровергают их;
- статьи, содержащие ранее опубликованные материалы.

3.2. Процесс рецензирования.

3.2.1. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

Принятые к рассмотрению материалы направляются на рецензирование для оценки их научного содержания нескольким специалистам соответствующего профиля, членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи. Оригинальные научные статьи, содержащие методы математической статистики, редакция направляет эксперту по статистическому анализу.

Процесс рецензирования осуществляется с гарантией, что рецензенты независимы от авторов.

3.2.2. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Рецензия содержит указания на недочеты и несоответствия рукописи критериям оценивания. Рецензия может содержать рекомендации авторам по улучшению качества статьи для публикации, но рецензенты не обязаны предоставлять авторам детальное конструктивное обоснование всех несоответствий. Если по мнению рецензента рассматриваемая рукопись не соответствует критериям для публикации, то в рецензии указываются только основные причины отказа. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

При принятии решения «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», автору направляются рекомендации и вопросы для исправления.

Рукопись статьи, скорректированная автором, *повторно направляется на рецензирование*. Автору необходимо мотивировать внесенные изменения.

Рукописи статей, не рекомендованные к публикации, *повторно не рассматриваются*.

3.2.4. Исправление статьи. При наличии нескольких авторов (соавторов) редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме как *Ответственный автор*. *Ответственный автор* выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами. На указанную электронную почту *Ответственный автор* будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей. *Ответственный автор* отвечает за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию. *Ответственный автор* обязан:

- отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов;
- при отправке статьи указать свою электронную почту;
- информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта;



- оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие сроки – на вопросы рецензента;
- быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

Доработка статьи не должна занимать более двух месяцев с момента отправки сообщения авторам о необходимости изменений. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи предоставляет в редакцию журнала аргументированный ответ. Если у автора и рецензентов возникли неразрешимые противоречия относительно рукописи, редколлегия вправе направить рукопись на дополнительное рецензирование. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

3.2.5. Отказ от исправления статьи. В случае отказа от доработки материалов авторы должны в письменной или устной форме уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи. *Если авторы не возвращают доработанный вариант по истечении 3 месяцев со дня отправки рецензии, даже при отсутствии сведений от авторов с отказом от доработки статьи, редакция снимает ее с учета.*

3.2.6. Изменения в авторстве. Порядок перечисления и количество авторов статьи должны быть определены исследователями совместно и до направления статьи к публикации. Если авторы просят исключить, добавить автора или поменять порядок следования авторов после направления или публикации статьи, *Ответственный автор* должен уточнить причину изменений (в случае добавления автора нужно указать его вклад). Исправленный список авторов должен быть заново подписан всеми авторами, в том числе письменное согласие исключенного или включенного автора.

3.3. Сроки рецензирования.

Экспертиза и рецензирование осуществляются бесплатно. Общий срок рецензирования составляет не менее 1 месяца в соответствии с порядком рецензирования.

4. Оформление материалов статьи для публикации.

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям материалы для статей.

4.1. Общие сведения.

Формат текста: Microsoft Word (*.doc, *.docx, *.rtf). Допускается архивация с помощью RAR или ZIP.

Формат страницы: А4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

Поля (верхнее, нижнее, левое, правое): 2,5 см.

Шрифт: Times New Roman, размер (кегль) – 14.

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: от 15000 знаков без учета списка источников, аннотации, информации об авторах.

Переносы и номера страниц не ставятся.

Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено в международном научном стиле.

Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_NB или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@nspu.ru

4.2. Структура авторского резюме (метаданные) содержит: тип статьи (научная или обзорная статья), УДК, название статьи, адресные сведения об авторе, аннотацию статьи, ключевые слова, пристатейный список источников на русском и английском (References) языке, дополнительная информация об авторах, вклад авторов, информация об отсутствии конфликта интересов.

Сопроводительные сведения к статье: полные сведения об авторе (авторах) без сокращений и аббревиатур; оригинал Заключения направляющей организации на предмет отсутствия в рукописи автора сведений, составляющих государственную тайну, и возможности их открытого опубликования в международных системах (с подписью и печатью); авторский лицензионный договор (заполненная форма договора с подписью автора).

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

4.2.3. Порядок публикуемых сведений к статье **на русском языке**:

• **Название статьи.**

• **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

• **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

• Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

• **Ключевые слова** (5–7 слов), размер шрифта – 12.

4.2.4. Ниже **на английском языке** дублируется следующая информация:

• **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

• **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

• **Название статьи.**

• **Аннотация (Abstract)** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.



- **Ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

4.3. **Текст статьи.** Через пропущенную строку размещается текст статьи. Размер шрифта – 14.

Содержание научно-исследовательской статьи формируется с соблюдением следующей структуры: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме; методология (материалы и методы); результаты исследования, обсуждение; заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

4.4. Пристатейный список источников на русском и английском (References) языках.

4.4.1. Содержит не менее 10 научно-исследовательских источников (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексированных в базах данных РИНЦ, SCOPUS.

4.4.2. Оформляется согласно **ГОСТ 7.0.5-2008** (см.: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). **Все источники по возможности должны иметь DOI или URL национального архива (электронные ссылки в пристатейном списке должны быть активны).** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. На русском языке:

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. Ниже на английском языке:

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.6. **Библиографические ссылки** в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, дается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Списки литературы признают идеи других авторов и помогают избежать обвинения в плагиате; позволяют читателям найти источники материалов, на которые ссылается автор; демонстрируют масштаб исследований автора (через возможное, не более 25 %, цитирование своих публикаций).

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.

4.7. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии письменного положительного отзыва научного руководителя. Информация о научном руководителе размещается после пристатейного списка источников: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.



4.8. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах и не входят в общий объем статьи (Приложение 2):

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языках);
- ученая степень, ученое звание (на русском и английском языках);
- занимаемая должность (на русском и английском языках);
- место работы: кафедра, факультет, учебное заведение или организация с указанием адреса организации без сокращений и аббревиатур (на русском и английском языках), для магистрантов/аспирантов – при наличии;
- место учебы (для студентов/магистрантов/аспирантов) – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение (на русском и английском языках);
- почтовый адрес с указанием страны и индекса;
- e-mail;
- контактный телефон.

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

Полные сведения об авторе используются для создания базы данных статей журнала для внутреннего пользования и администрирования, являются конфиденциальной информацией и применяются в соответствии с законодательством об использовании персональных данных.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку – литературное редактирование, сверку всех данных, корректуру, форматирование, маркетирование.

Общий срок редакционной подготовки составляет не менее 3-х месяцев в соответствии с периодичностью публикации выпусков. Вопросы, возникающие в процессе редактирования, высылаются авторам для согласования.

На основе калькуляции работ в соответствии с объемом редакционной подготовки с автором заключается договор на оплату издательских услуг на условиях, действующих на момент заключения договора.

6. Публикация.

Журнал является изданием с открытым доступом, это означает, что журнал открывает опубликованные статьи в бесплатном свободном доступе для пользователя или его учреждения на своем сайте и на сайтах библиографических индексирующих систем, с которыми сотрудничает редакция журнала, в сроки, установленные соответствующими договорами. Журнал распространяется по электронной подписке.

Пользователям разрешается читать, скачивать, копировать, распространять, распечатывать, искать, ссылаться на полные тексты статей или использовать их для любых законных целей, без предварительного разрешения от издателя или автора при условии правильного цитирования оригинальной работы.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 месяца (12 недель).

7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообществом нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования



и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

– рекомендации международного Комитета по публикационной этике (Committee of Publication Ethics – COPE, Кодекс этики научных публикаций), Декларации Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) «Этические принципы научных публикаций» и Будапештской инициативой открытого доступа – Budapest Open Access Initiative (<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>);

– положения главы 70 Гражданского кодекса Российской Федерации «Авторское право».

Редакция журнала прилагает усилия для предотвращения возможных нарушений (возможная фальсификация данных, плагиат, манипуляция с изображениями, неэтичные исследования, предвзятые представления, злоупотребление авторством, избыточные или дублирующие публикации, незаявленный конфликт интересов) и оставляет за собой право отклонить публикацию статьи при нарушении указанных принципов и правил.

Редакция обязуется предпринимать все меры для устранения содержательных, грамматических, стилистических и иных ошибок при их обнаружении; опубликовать исправления, разъяснения, опровержения и извинения, когда это необходимо.

Редакция журнала размещает статьи в открытом доступе после принятия решения к опубликованию материалов и заключению с авторами Лицензионного договора; авторские права сохраняются за авторами.

Любая рукопись, полученная для публикации и рецензирования, рассматривается как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам без согласия редакции журнала.

Авторы несут ответственность за оригинальность, достоверность и объективность представленных для публикации материалов (подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений) и соответствие публикуемых исследований этическим и юридическим нормам, принятым в научном сообществе. В то же время **редакция не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой авторами.

Авторы гарантируют, что представленные материалы ранее нигде не были опубликованы, не направлялись к рассмотрению и в настоящее время не рассматриваются в другом издательстве (редакции), в том числе и на других языках. Указывают финансовую поддержку исследования в тексте статьи.

Авторы обязаны уведомить редакцию журнала (издательство) при обнаружении существенных ошибок и неточностей или признаков нарушения публикационной этики в представленной или опубликованной статье для скорейшего исправления выявленных неточностей или изъятия публикации.

Все стороны публикационного процесса обязаны сообщить об отсутствии или о наличии в рукописях финансовых или других существующих конфликтах интересов с издателем, спонсором, соавтором, типографией и т. д.

Редакция (издательство) вправе отклонить любые материалы, нарушающие вышеизложенные принципы.

По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья

УДК

DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}*Городской центр психолого-педагогической поддержки,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. <...> На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что...

Ключевые слова: приемная семья; детско-родительские отношения; психологическое сопровождение.

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}*Urban Center of Psycho-pedagogical Support,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. <...> Shows the form of psychologists' work with foster parents...

Keywords: foster family; parent-child relationship; psychological support.

For Citation:

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.



Список источников

1. Арестова Т. З. Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
3. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. Morgan G. Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.
5. Steger M. F., Kashdan T. B. Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being // Journal of Counseling Psychology. 2009. Vol. 56, Issue 2. Pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

References

1. Arrestova T. Z. Preparing Foster Families. *Topical Issues of Social Work*, 2012, no. 3, pp. 23–26. DOI: (In Russian)
2. *Materials of the All-Russian Forum of Foster Families* [Electronic resource]. URL: (date of access: 30.08.2019). (In Russian)
3. Oslon V. N. *Life Arrangement of Orphans: Professional Substitute Family*. Moscow: Genesis Publ., 2006, 368 p. (In Russian)
4. Morgan G. *Image of Organization*. Beverly Hills, 1986, 335 p.
5. Steger M. F., Kashdan T. B. Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2009, vol. 56, Issue 2, pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

Информация об авторах

Бугрова Нина Владимировна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Петрова Елена Николаевна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Information about the Authors

Nina V. Bugrova – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Elena N. Petrova – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The Authors declare no conflict of interest.

Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество:
(на русском и английском языке)

Бугрова Нина Владимировна
Bugrova Nina Vladimirovna

Ученая степень, звание:
(на русском и английском языке)

нет

Занимаемая должность
(на русском и английском языке)

педагог-психолог I категории
educational psychologist of the 1st category

Место работы с указанием адреса:
(на русском и английском языке)

г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2.
Novosibirsk, st. Lenin, 2.

– кафедра, факультет,
– учебное заведение или организация
Для магистрантов/аспирантов – при на-
личии

Городской центр психолого-педагогической
поддержки
Citycenter of psychological and pedagogical
support

Место учебы для студентов, магистрантов,
аспирантов, соискателей, адъюнктов:
(на русском и английском языке)
– курс, направление обучения,
– факультет, учебное заведение

Почтовый адрес (полностью)

Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1,
кв. 1.

Контактный телефон

+7-__-__-__-__

e-mail:

bugrova@yandex.ru

Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения, кроме аспирантуры).

Контакты для дополнительной информации: Мантурова Наталья Михайловна, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-14-29, e-mail: pinori1973@mail.ru, 89138905392; сайт университета <https://nspu.ru>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очно-заочная	Внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очно-заочная	Внебюджетное
	Консультативная психология		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика/ Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психокоррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супружами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психологического сопровождения детей и взрослых.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;
- диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;
- исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;
- культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очная	Бюджетное, внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением		Очная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КООРРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Студенты приобретают компетенции в области:

- своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;
- психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суициdalному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;
- выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;
- обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;
- обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;
- организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.



37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ***Студенты приобретают компетенции в области:*

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;
- применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.

МАГИСТРАТУРА**37.04.01 Психология**

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Консультативная психология и психотерапия	Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Девиантология	Заочная	Внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в трудной жизненной ситуации	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, доктор психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суициального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволяют магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: М. И. Федоришин, канд. психол. наук, доцент кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.



Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суициdalного и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит магистру работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой ступени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; выпускник способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: А. С. Тишкова, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



АСПИРАНТУРА

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психологические науки	Возрастная психология	Очная	Внебюджетное
	Общая психология, психология личности, история психологии	Очная	Внебюджетное
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Очная	Внебюджетное

37.06.01 Психологические науки

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических механизмов и закономерностей происхождения и функционирования психики, сознания, самосознания, личности; применение выявленных закономерностей для решения практических задач диагностики, консультирования, экспертизы, профилактики; осуществление исторического и методологического анализа психологических теорий, концепций и воззрений, разработку исследовательской и прикладной методологии, создание и адаптацию методов психологического исследования и практической работы.

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.7. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

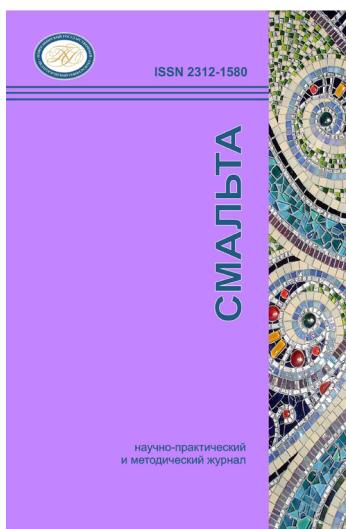
Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований в области биологической и социальной детерминации психического развития человека; изучение процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости); исследование культурно-исторического развития психики; выявление объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию и реализации человеческого потенциала; разработку методов исследования и диагностики психического развития человека, а также нормативных показателей психического развития.

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действий индивида и группы; особенностей и характеристик педагогической деятельности и действий педагога и педагогического коллектива; изучение специфики процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса; исследование психологического влияния содержания и форм организации образовательного процесса; исследование влияния различных видов учебной деятельности на проявление психологических новообразований у обучающихся и их личностное развитие.

О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания – 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.