

# 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 Вячеславович<sup>1</sup>, Перевозкина Юлия Михайловна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский 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.



Для цитирования: Гайдамашко И. В., Перевозкина Ю. М. Роли наставника в зависимости от личностных особенностей наставляемого в образовании // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 7–39. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.01>

*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. Gaidamashko<sup>1</sup>, Yulia M. Perevozkina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia*

<sup>2</sup>*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 трудоустройству, 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 редко дается 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 помощь в устранении 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 размышлениям. 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 размышлениям 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, набирать 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 взаимобмена 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 самооценителя [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, Фасилитатор, 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 подо-



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 навыки, поддерживающих и помогающих 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. Бернштейна, 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. Бернштейна [38], фрейминг показывает, кто 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 осуществляет отправитель, а при слабом фрейминге, по-видимому, контроль осуществляет получатель. Основываясь на данных постулатах, 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. Бернштейн [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. Амбаровоу 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 удерживать 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	3
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 размышлениям и решению проблем. Командный преподаватель – сотрудничество и совместное обучение в команде
Jaipal, 2009	Смешанные методы – полуструктурированные 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
Kwan & Lopez-Real, 2005, pp. 279–281	Качественные – полуструктурированные 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	2	3
Jones, 2000, p. 72	Качественный – анкетирование 50 преподавателей-выпускников в Англии и Германии	Поддерживающий – предоставляет эмоциональную поддержку, поощряет к размышлениям 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	Инклюзивная поддержка – учитель-ученик чувствует себя желанным гостем, принятым 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-медсестрами 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. Реан 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, благоразумие 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. Берталани [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. Перевозкиной 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	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. Проявляет эмпатию. Дает честные критические отзывы, рекомендации, подчеркивая сильные стороны подопечного и возможные способы исправления ошибок. Дает советы во время выполнения сложных заданий, разбивая их на шаги, формулирует цели так, чтобы они были достижимы.	Когда подопечный не уверен в себе. При эмоциональном выгорании	Подопечный склонен к иждивенчеству. Нуждается в жестких рамках. Игнорирует обратную связь – воспринимает поддержку как одобрение своих ошибок





1	2	3	4
	Поддерживает в сложных ситуациях, помогая найти ресурсы для их преодоления. Позволяет подопечному «развить свое самоощущение»		
Рольевая модель	Показывает пример грамотного и этичного профессионального поведения, являясь ориентиром для профессионального и личностного развития. Демонстрирует дисциплину, инициативность, проактивность. Делится лучшими практиками и эффективными методами работы. Вдохновляет на ответственное и осознанное отношение к работе. 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. Вдохновляет на постоянное саморазвитие, обучение, выход из зоны комфорта. Собственным примером демонстрирует устойчивость к стрессу, эмпатию и самоконтроль	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	Предоставляет основанные на критериях оценки результативности подопечного. Принимает обоснованное решение о прогрессе. Проверяет, контролирует качество работы, корректирует и дает обратную связь. Демонстрирует и обучает, как правильно выполнять задания. Делится углубленными знаниями в профессиональной области. Делится проверенными и эффективными методами. Учит анализировать, а не просто заучивать. Представляет доступ к эксклюзивным материалам (своим лекциям, презентациям и пр.)	При жестких действиях или необходимости безупречного результата	Творческий/инновационный. Обладает знаниями – наставник-эксперт может игнорировать его предложения. Тревожный – авторитарный тон усиливает стресс
Партнер	Использует командный подход. Размышляет вместе с подопечным. Совместно с подопечным выявляет его потребности, пути развития и трудности. Совместно с наставляемым ставит достижимые цели. Совместный обмен знаниями и навыками. Совместное решение проблем. Совместное создание проектов. Взаимная обратная связь	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	Создает доверительную атмосферу. Поддержка в трудных ситуациях. Совместный досуг и неформальное общение. Выступает в роли критически настроенного друга. Поддерживает дружеские отношения	Когда важнее эмоциональная поддержка	Эмоционально зависим. Нарушает границы. Нуждается в профессиональной оценке
Учитель	Учит балансу между работой и личной жизнью. Определяет конкретные, четко измеримые цели. Отработка навыков через практику, дает упражнения для закрепления. Контролирует и регулярно проверяет результаты, корректирует их в случае необходимости. Мотивирует через вызов, дает задания на грани возможностей, работает в зоне ближайшего развития. Проводит анализ ошибок. Готовит к реальной деятельности (испытаниям). Адаптирует методы под стиль обучения и личностные особенности подопечного	Когда требуется жесткий контроль, отработка навыков или подготовка к испытаниям	Тревожный/перфекционист – жесткие требования провоцируют стресс. Творческий – шаблонные задания убивают интерес. Уже мотивирован – излишний контроль вызывает протест
Защитник	Заботится о подопечном, создавая доверительную атмосферу. Повышает авторитет подопечного в глазах окружающих. Защищает подопечного от неприятных ситуаций и несправедливого отношения. Помогает отстаивать права и границы. Обеспечивает безопасность и комфорт подопечного	Подопечный сталкивается с несправедливостью, давлением или стрессом. Подопечный не уверен в себе, боится отстаивать свои интересы	Склонен к манипуляциям – использует наставника как «щит» от последствий. Нуждается в самостоятельности. Не признает ошибок – а наставник его оправдывает
Инспектор	Оценивает прогресс подопечных, сильные и слабые стороны. Обеспечивает обратную связь без эмоциональной окраски. Проводит взаимную оценку с подопечным, отслеживая измеримые результаты (KPI, навыки, поведенческие изменения). Анализирует процесс становления подопечного, помогая ставить новые цели и корректировать план действий	Нужно проанализировать успехи и ошибки. Подопечный не видит своего прогресса. Требуется объективная обратная связь	Не уверен в себе – жесткая критика демотивирует. В стрессе – например во время экзаменов. Только начинает – нуждается в поддержке, а не в разборе ошибок
Коммуникатор	Показывает, как эффективно коммуницировать, решать конфликты, формулировать мысли четко и убедительно.	Подопечный испытывает трудности в общении.	Подопечный с выраженной социальной тревожностью.



1	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). Предоставляет 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-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17.
10. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней 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/](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 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\\_82746/](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/](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 учительского роста (с изменениями, внесенными распоряжением Правительства Российской Федерации 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](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](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438209?locale-attribute=no(open%20in%20a%20new%20window)) (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. *Goldshaft S., Johannesen E., Johannesen 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 veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode (Doctoral dissertation) [Электронный ресурс]. University of Agder, 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/307855096\\_Veiledningsritualet\\_En\\_dialektisk\\_studie\\_av\\_formaliserte\\_veiledningssamtaler\\_i\\_larerutdanningens\\_praksisperiode](https://www.researchgate.net/publication/307855096_Veiledningsritualet_En_dialektisk_studie_av_formaliserte_veiledningssamtaler_i_larerutdanningens_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.* Veiledning og praktisk yrkest teori [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., Tiplig 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 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] [Электронный ресурс]. URL: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](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/](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/](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/](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. Perevozskina 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](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](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438209?locale-attribute=no(open%20in%20a%20new%20window)) (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., 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 [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., Johannesen E., Johannesen 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](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., Aspors 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 yrkest teori* [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 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 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/p/1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](https://www.uhr.no/_f/p/1/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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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

