

УДК 159.9

DOI 10.5930/1994-4683-2025-10-227-237

**Личностные качества эффективного наставника
в современном образовательном процессе**

Перевозкина Юлия Михайловна, доктор психологических наук, профессор

Тишкова Альбина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет

Аннотация

Цель исследования – выявление личностных качеств эффективного наставника в современном образовательном процессе вуза в представлении студентов.

Методы и организация исследования. Выборку исследования составили 208 студентов бакалавриата (1-4 курсы) и магистратуры (1-2 курсы) в возрасте от 17 до 36 лет. Психодиагностическая батарея: авторская анкета в Яндекс-форме, направленная на исследование представлений о роли наставника.

Результаты исследования и выводы. Студенты в большей степени концентрируются на инструментальных аспектах наставника, а не процессуальных характеристиках. На восприятие студентами образа наставника влияют культурные и институциональные нормы, принятые в образовательной среде.

Ключевые слова: наставничество, образовательный процесс, характеристики личности.

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.

Personal qualities of an effective mentor in the modern educational process

Perevozkina Yulia Mikhailovna, doctor of psychological sciences, professor

Tishkova Albina Sergeevna, candidate of psychological sciences, associate professor

Novosibirsk State Pedagogical University

Abstract

The purpose of the study is to identify the personal qualities of an effective mentor in the modern university educational process as perceived by students.

Research methods and organization. The study sample consisted of 208 undergraduate (1st-4th years) and graduate (1st-2nd years) students aged 17 to 36. The psychodiagnostic battery included an author-developed questionnaire in Yandex Forms, aimed at investigating perceptions of the mentor's role.

Research results and conclusions. Students tend to focus more on the instrumental aspects of a mentor rather than the procedural characteristics. The perception of the mentor's image by students is influenced by the cultural and institutional norms prevalent in the educational environment.

Keywords: mentorship, educational process, personality characteristics.

Funding: This study was conducted within the project "Conditions for the Development of Mentorship Practices in Psychological and Pedagogical Education," implemented with financial support from the Ministry of Education of the Russian Federation under the state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

ВВЕДЕНИЕ. Актуальность данного исследования обусловлена тенденциями в современной образовательной системе, включающими организацию наставничества как на законодательном уровне, так и в процессе внедрения практик наставничества на всех ступенях образования. Открытой остается проблематика дефицита квалифицированных кадров, нацеленных на развитие компетенций и личностных качеств наставников, которые могут эффективно встраиваться в комплексную систему наставничества в непрерывном образовании. Интерес к наставничеству возрастает как в России, так и за рубежом, что обусловлено не только необходимостью передачи опыта в профессиональной педагогической деятельности следующим поколениям, но и потребностью в мобильности и следовании новым тенденциям в быстро меняющемся мире. Система наставничества находится в процессе

становления ввиду нескольких ключевых проблем, одна из которых – отсутствие разработанности единого концепта теоретико-методологических и практических оснований наставнической деятельности в современных условиях [1]. Отметим, что, несмотря на достаточное количество трудов, посвященных изучению личностных качеств наставника, все еще существует терминологическая путаница в обозначении качеств в системе наставничества, расхожесть характеристик, приводящая к разрозненности и многозначности их понимания в различных профессиональных сферах. Следовательно, в настоящее время остро стоит задача систематизации качеств наставника, а учитывая, что авторы не предлагают оснований для выделения качеств наставника в образовании, второй задачей выступает выявление критериев для дифференциации характеристик наставника в образовательном процессе. Следует отметить, что качества в исследованиях рассматриваются как особенности проявления личности, которые выражаются в специфике психологических процессов и состояний, характере и поведении в социальной или природной среде [2].

В научной литературе можно встретить различные определения наставничества, в частности, его рассматривают как технологию передачи знаний, навыков, компетенций, ценностей и опыта через совместное взаимодействие на основе доверия и партнерства [3]. В научной статье К. Komosa-Hawkins с соавторами наставничество определяется как структурированные и доверительные отношения наставника и подопечного, предлагающие руководство, поддержку и поощрение, направленные на развитие компетентности и характера подопечного [4]. Отметим, что наставничество в «Концепции развития наставничества в Российской Федерации» рассматривается как универсальный механизм личностной и профессиональной социализации индивида и социально-педагогическая технология организации и сопровождения его развития, включающая мотивацию, духовно-нравственные, гражданско-патриотические и другие необходимые качества. В частности, обозначена необходимость формирования и таких качеств, как владение цифровыми технологиями, творческое мышление, коммуникация, активность, открытость, способность оказывать поддержку, профессиональная мобильность, активность, стремление к саморазвитию и др. [1]. Наставничество способствует развитию психологического, эмоционального и мотивационного компонентов личности наставляемого и включает в себя: наличие у наставника опыта, который он может передать подопечному; осуществление помощи и руководства; наличие эмоциональной связи наставника и наставляемого [5]. В исследовании А.А. Карташовой и Б.И. Камалиева отмечено, что наставник должен знать нормативно-правовые основы, регулирующие область его профессиональной деятельности [6].

Во многих научных работах авторы единогласно отмечают, что такие личные качества, как доброта, эмпатия, открытость, терпение, ответственность и желание поддерживать других, выступают критически важными для эффективного наставника. «Я» наставника относится к компонентам идентичности наставника, таким как субъективные, личные и индивидуальные знания, убеждения, восприятие, навыки и установки относительно наставничества, принятые конкретным наставником. Как полагают авторы, понятие идентичности учителя-наставника объединяет как индивидуальные, так и социальные аспекты процессов наставничества, следо-

вательно, личностные качества наставника формируются под влиянием выделенных аспектов [7]. В исследовании J. Hanham респонденты отмечали следующие значимые личностные качества наставника: доступность, дружелюбие, эмпатию, терпение, сопереживание, скромность, понимание, чувство юмора, коммуникативные навыки, преданность делу, надежность, энтузиазм, организованность, сходство между наставниками и подопечными с точки зрения общих ценностей и выступление в качестве ролевой модели для подопечного [8]. Как полагает M. Ploj Virtič с соавторами, неотъемлемыми личностными качествами наставника выступают: вера в потенциал подопечного, который можно развивать; забота о благополучии подопечного; хорошие межличностные и коммуникативные навыки; умение слушать и выражать сочувствие, помощь подопечному в планировании деятельности; организационные навыки, управление временем; стрессоустойчивость; знания в необходимой профессиональной области; умение дать наставляемому обратную связь; взаимное взаимодействие между наставником и подопечным; открытость; умение оказать поддержку; рефлексивное мышление; соблюдение баланса между поддержкой и задачами, которые можно ставить перед подопечными. Таким образом, можно утверждать, что личные качества наставника имеют решающее значение для положительного опыта подопечного [9]. Более того, как полагают О.Ю. Васильева, В.С.Басюк и С.В. Иванова, эффективная деятельность наставника как ориентира для наставляемого должна быть связана с формированием этических и нравственных качеств у специалиста и регламентирована Этическим кодексом наставника [10]. Интересные результаты показывает современное зарубежное исследование, в котором выявлено, что личные характеристики молодых педагогов и их потенциальных неформальных наставников сыграли важную роль в инициировании и поддержании наставнических отношений. Желаемые качества наставника включали дружелюбие, любезность, искренность, прямоту, ясность ожиданий и постоянную доступность [11]. Как отмечают некоторые исследователи, помимо общих и базовых компетенций, у наставника должны быть сформированы качества, необходимые для успешной реализации в его профессиональной сфере. Так, например, наставник-дефектолог, в дополнение к компетенциям наставничества, обладает специфическими для профессии компетенциями в контексте преподавания в инклюзивном классе [12]. Интересные результаты были получены в исследовании Н.Д. Базарновой с соавторами, в котором педагогов попросили перечислить наиболее важные качества, которыми обладает наставник. Ценность результатов опроса состояла в том, что авторы выявили наибольшую значимость личностных, нежели профессиональных качеств наставника. Так, наиболее значимыми в ответах респондентов оказались: желание быть наставником, готовность передавать опыт, позитивный настрой, дисциплинированность, стаж в профессии более пяти лет, коммуникативные навыки, организованность и эмоциональная уравновешенность [13]. Согласно исследованиям A. Glover с соавторами, ключевыми аспектами эффективного наставничества выступают важность доверительных отношений между подопечным и наставником и воспитание саморефлексии у каждого из участников процесса. Важное значение отводится оказанию эмоциональной поддержки, которая способствует развитию доверительных отношений между наставником и подопечным [14].

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. Исследование основано на общенаучных методах, включающих теоретический анализ, синтез и обобщение научных источников и нормативно-правовых актов; метод анкетирования с использованием Яндекс-формы; методы математической описательной статистики: частотный анализ. С целью изучения представлений о личностных качествах эффективного наставника было проведено эмпирическое исследование с использованием анкеты в Яндекс-форме (авторы: Ю.М. Перевозкина, О.Б. Ганпанцурова, А.А. Гречухина, А.С. Тишкова и Д.Э. Елистратова), содержащей исследование представлений о роли наставника среди студентов. В пилотажном исследовании приняли участие 208 студентов бакалавриата (1-4 курсы) и магистратуры (1-2 курсы) ФГБОУ ВО «НГПУ», ФГБОУ ВО «СГУПС», ФГБОУ ВО «НГТУ», ФГБОУ ВО «МГМУ Минздрава России» (108 женского пола и 100 – мужского) в возрасте от 17 до 36 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Обобщение вышеизложенного представлено в таблице 1, где отражены характеристики и критерии дифференциации качеств наставника в образовательном процессе на основе анализа отечественных и зарубежных исследований.

Таблица 1 – Дифференциация качеств наставника в образовательном процессе на основе анализа отечественных и зарубежных исследований

Автор/источник	Личностные качества наставника	Критерии дифференциации
1	2	3
Концепция развития наставничества в Российской Федерации	Цифровые, инновационные, творческие, коммуникативные компетенции; профессиональная мобильность, активность, открытость, доступность, желание делиться опытом, умение планировать деятельность, способность оказывать поддержку, стремление к саморазвитию	Диагностические, профессионально-обучающие, воспитательные, организационно-психологические
D. Earnshaw, N. Harrison	Наличие профессионального опыта, способность и желания его передавать	Психологические, эмоциональные и мотивационные качества личности
A. Badia, A. Clarke,	Доброта, эмпатия, открытость, терпение, ответственность, желание поддерживать других	Индивидуальные и социальные качества личности
J. Hanham	Доступность, дружелюбие, эмпатия, терпение, сопереживание, скромность, понимание, чувство юмора, коммуникативные навыки, преданность делу, надежность и энтузиазм, организованность	Нет дифференциации
M. Ploj Vrtič, A. Du Plessis, A. Šorgo	Вера в потенциал подопечного, забота о его благополучии, коммуникативные навыки, умение слушать и выражать сочувствие, помощь подопечному в планировании деятельности, управление временем, стрессоустойчивость, умение дать наставляемому обратную связь, открытость, умение оказать поддержку, рефлексивное мышление	Нет дифференциации

Продолжение таблицы 1		
1	2	3
О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, С.В. Иванова	Нравственные этические качества	Нет дифференциации
F. Du, Q. Wang	Дружелюбие, любезность, искренность, прямота, ясность ожиданий и постоянная доступность	Нет дифференциации
Н.Д. Базарнова, Е.В. Игнатьева, А.В. Лабазова	Готовность передавать опыт, позитивный настрой, дисциплинированность, стаж в профессии более пяти лет, коммуникативные навыки, организованность и эмоциональная уравновешенность	Личностные и профессиональные качества

Следовательно, проведенный теоретический анализ подтверждает проблему разрозненности в представлениях о качествах наставника, дифференцированных по личностным и профессиональным качествам, функциям наставничества, личностной и ролевой идентичности, характеру навыков. В этой связи важным вопросом остается выделение критериев, способных дифференцировать качества наставника.

Анализ таблицы позволил определить частоту встречаемости качеств наставника, объединив их по степени идентичности в шесть категорий:

1. категория: коммуникативные навыки (f=14: дружелюбие, любезность, искренность, прямота, коммуникабельность, открытость, доброта, желание поддерживать других, понимание, забота, умение слушать);

2. категория: эмоциональные качества (f=10: способность оказывать поддержку, эмпатия, терпение, сопереживание, чувство юмора, умение выражать сочувствие, стрессоустойчивость, позитивный настрой, эмоциональная уравновешенность);

3. категория: профессиональные качества (f=10: цифровые компетенции, мобильность, доступность, желание делиться опытом, профессиональный опыт, преданность делу, ясность ожиданий);

4. категория: нравственно-этические качества (f=5: скромность, надежность, вера в потенциал подопечного, этичность);

5. категория: поведенческие качества (f=5: активность, энтузиазм, организованность, постоянная доступность, умение оказать помощь в планировании деятельности);

6. категория: рефлексивные качества (f=5: стремление к саморазвитию, планирование, критичность, рефлексивное мышление, умение планировать деятельность).

Необходимо отметить, что наиболее часто в научных работах встречаются коммуникативные, профессиональные и эмоциональные качества, и почти в два раза меньше – нравственно-этические, поведенческие и рефлексивные. Это свидетельствует о том, что нравственно-этические, поведенческие и рефлексивные качества в меньшей степени были исследованы учеными [10]. Далее, следуя поставленной в статье задаче, необходимо было установить критерии для дифференциации качеств наставника в образовательном процессе. Обратимся к сформированным шести категориям, анализ которых позволяет определить, что все они имеют различную направленность. Так, поведенческие и коммуникативные качества сопряжены с внешним воздействием наставника на наставляемого. Коммуникативные качества отражают способность воспринимать вербальную информацию от наставляемого к наставнику и обратную тенденцию – вербализацию инструкций, пожеланий, задач и пр. от наставника к наставляемому. При этом критически важной будет способность наставника

верно услышать вербальный посыл и убедиться, что наставляемый правильно понял его информацию. Поведенческие качества тесно связаны с активной деятельностью, осуществляемой наставником в процессе взаимодействия с наставляемым. Вторым полюсом данного критерия выступают внутренние процессы, которые отражают способность наставника к восприятию эмоционального состояния наставляемого (оценка текущих эмоций, умение их различать и понимать, эмпатичное слушание и пр.), а с другой – к отслеживанию и управлению своими эмоциональными состояниями (понимание своих эмоций, способность оказать поддержку, умение выражать сочувствие, уравновешенность, эмоциональная саморегуляция). В свою очередь, это тесно связано с рефлексивностью, которая помогает не только осознать эмоции, но и свои сильные и слабые стороны, критически осмыслить свой опыт, развить способность к планированию профессиональной или учебной траектории подопечного и пр. Вторым критерием выступает содержательная и ценностная основа наставничества, которая позволяет дифференцировать профессиональные и нравственно-этические качества. Так, в своем содержании профессиональные качества включают наличие профессионального опыта и желание с ним делиться, компетентность в предметной области, глубину имеющихся знаний, цифровые и педагогические компетенции. В то же время, как отмечают О.Ю. Васильева, В.С. Басюк и С.В. Иванова, реализация наставнической деятельности невозможна без наличия у наставника этических и нравственных устоев, которые он также передает подопечному [10]. Таким образом, проведенный анализ показал, что все многообразие качеств наставника можно разграничить по двум критериям: внешнее воздействие и внутренние процессы, а также содержательная и ценностная основа наставничества. Представим дифференциацию в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии дифференциации качеств наставника в образовательном процессе

Качества наставника	Критерии дифференциации					
	Направленность				Основа	
	Внешнее воздействие		Внутренние процессы		Содержательная основа	Ценностная основа
	Коммуникативные	Поведенческие	Эмоциональные	Рефлексивные	Профессиональные	Нравственно-этические
Содержание	Способность воспринимать и транслировать вербальную информацию	Активная деятельность, осуществляемая наставником в процессе взаимодействия с наставляемым	Понимание своих эмоций, способность оказать поддержку, умение выражать чувства, уравновешенность, эмоциональная саморегуляция	Осознание эмоции, своих сильных и слабых сторон, критическое осмысление своего опыта, способность к планированию профессиональной или учебной траектории подопечного	Наличие профессионального опыта и желания с ним делиться, компетентность в предметной области, глубина имеющихся знаний, цифровые и педагогические компетенции	Уважение труда, государства, его традиций, личности подопечного, мировоззренческие и общесоциальные нормы, ценности

Результаты исследования представлены в таблице 3. В левой колонке представлены объединенные категории, в средней – качества, которыми студенты надеялись наставника в образовательном процессе, в правом столбце отражена частота встречаемости качеств наставника в выборке студентов.

Таблица 3 – Частотный анализ ответов студентов относительно качеств наставника

Категория	Качества	Частота (F)
Рефлексивные	Открытость опыту	1
Рефлексивные	Стремление к росту	1
Профессиональные	Настойчивость	1
Нравственно этические	Ответственность	16
Профессиональные	Любознательность	18
Профессиональные	Амбициозность	1
Нравственно этические	Честность	3
Нравственно этические	Доброта	7
Нравственно этические	Искренность	2
Профессиональные	Верность своему делу	1
Поведенческие	Внимательность	10
Поведенческие	Организованность	3
Профессиональные	Уверенность	6
Профессиональные	Лидерство	2
Коммуникативные	Открытость к коммуникации	24
Рефлексивные	Желание развиваться	2
Профессиональные	Профессиональная мотивация	3
Профессиональные	Желание помогать	3
Профессиональные	Целеустремленность	16
Эмоциональные	Понимать и принимать	1
Рефлексивные	Умение принимать критику	2
Поведенческие	Мотивировать к обучению	14
Рефлексивные	Желание учиться	2
Рефлексивные	Развитие себя и других	10
Профессиональные	Способность обучать	24
Поведенческие	Смелость	4
Профессиональные	Компетентность	2
Профессиональные	Сообразительный	2
Нравственно-этические	Уважение к другой личности	1
Профессиональные	Готовность к принятию новых решений	1
Профессиональные	Самодисциплина	11
Профессиональные	Инициативность	7
Профессиональные	Пунктуальность	2
Эмоциональные	Сочувствие	1
Нравственно-этические	Вежливость	2
Нравственно-этические	Послушание	1
Профессиональные	Мудрость	1

В результате частоты встречаемости для каждой категории был представлен обобщенный показатель частоты (табл. 4).

Таблица 4 – Частотный анализ ответов студентов относительно качеств наставника по категориям

Коммуникативные	Поведенческие	Эмоциональные	Рефлексивные	Профессиональные	Нравственно-этические
24	31	2	18	101	32

Анализ частоты встречаемости каждой категории в исследуемой выборке показал, что студенты считают, что наставник должен обладать, прежде всего, профессиональными качествами ($f=101$), что составило 49 %. К профессиональным качествам относятся такие, как настойчивость, любознательность, амбициозность, верность своему делу, уверенность, лидерство, желание помогать другим, целеустремленность, компетентность, интеллектуальность, готовность к принятию новых решений, самодисциплина, инициативность, пунктуальность, мудрость.

В равном процентном соотношении представлены поведенческие и нравственно-этические качества (по 15 %) (рис. 1).

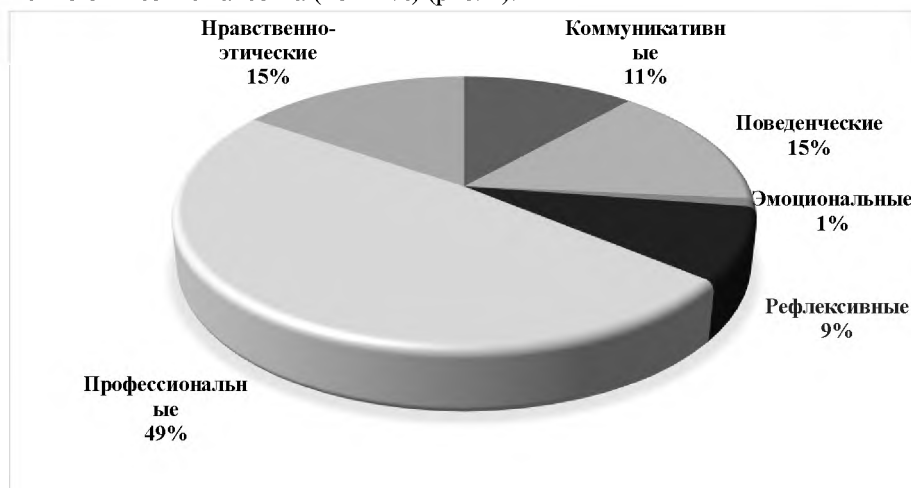


Рисунок 1 – Распределение (в процентах) категорий наставничества в выборке студентов

К нравственно-этическим качествам относятся ответственность, честность, доброта, уважение к другой личности, вежливость, послушание. Поведенческие качества выражены следующим кластером характеристик: внимательность, организованность, способность мотивировать к обучению, смелость. На третьем месте находятся коммуникативные навыки (11 %), которые представлены довольно концентрированными характеристиками, отражающими открытость наставника в коммуникации с подопечным. Рефлексивные качества (9 %) образованы такими характеристиками как открытость опыту, стремление к росту, обучению и развитию как себя, так и подопечных, умение принимать критику. Менее всего студенты отмечали эмоциональные навыки (1 %), к которым относятся способность к сочувствию, пониманию и принятию эмоциональных состояний другого человека.

Итак, полученное распределение качеств наставника в образовательной среде выявило прагматичную когнитивно-ориентированную иерархию в восприятии студентами образа наставника. Вполне объяснимо доминирование профессиональных качеств в студенческом сообществе, которые более чем в два раза превосходят все остальные категории качеств. Это связано прежде всего с тем, что студенты обучаются в академической среде и их восприятие наставника обусловлено его экспертными знаниями в предметной области, профессионально-педагогическим опытом [15] и напрямую связано с успешностью их обучения [16]. Таким об-

разом, по результатам частотного анализа выявилось, что профессиональные качества являются основой, на которой базируются все другие качества. Однако без поведенческих качеств сложно предсказать действия наставника и его адаптивность к новым условиям и подопечным [17]. Следовательно, студенты в наставнике желают видеть не только его профессионализм, эрудицию, способность структурировать знания, но и его надежность, нравственно-этические устои.

Интересно, что контент-анализ важности коммуникативных навыков для наставника выявил их доминирование, тогда как в студенческой выборке они оказались на третьем месте, что наводит на мысль о том, что для студентов они не являются ключевым преимуществом, а представляют лишь необходимый минимум качеств наставника. Скорее всего, такая подача связана с активным включением молодежи в цифровую среду, в которой физическое общение сводится к минимуму, а значительный объем получаемой информации приходится на цифровые средства (мессенджеры, онлайн-платформы и пр.).

Незначительный процент, приходящийся на рефлексивные качества, вызван, скорее всего, тем, что для студентов они не очевидны в процессе взаимодействия с педагогом-наставником. Чаще всего студенты оценивают преподавателя по результату – качеству знаний, которые он транслирует, тогда как его внутренние процессы (самоанализ, планирование действий и пр.) остаются для них незаметными [18]. Это свидетельствует о том, что в студенческой среде такое качество наставника, как рефлексивность, недооценивается. И совершенно парадоксальный результат был обнаружен относительно эмоциональных качеств – всего 1 %. Понимание своих эмоций, способность оказать поддержку, умение выражать сочувствие, уравновешенность, эмоциональная саморегуляция не являются важным аспектом в работе студентов с преподавателем-наставником.

ВЫВОДЫ. Таким образом, проведенное исследование показало расхождение между качествами наставника, которые были представлены в теоретическом обзоре, и эмпирическим исследованием, проведенным на выборке студентов. Теоретический анализ показал, что качества наставника можно объединить по степени идентичности в шесть категорий: коммуникативные навыки, эмоциональные качества, профессиональные качества, нравственно-этические качества, поведенческие качества и рефлексивные качества. В рамках эмпирического исследования определения качеств наставника студентами университетов было показано, что студенты в большей степени концентрируются на инструментальных аспектах наставника (знания, компетентность, интеллектуальность, готовность к принятию новых решений и т.д.), а не на процессуальных характеристиках (эмоции, коммуникация, рефлексия). Это связано с тем, что в образовании преобладает ориентация на когнитивно-результативные аспекты. Таким образом, на восприятие студентами образа наставника влияют культурные и институциональные нормы, принятые в образовательной среде. При подготовке программ по обучению наставников необходимо сделать акцент не только на профессиональных качествах, связанных с развитием когнитивных факторов и результатов деятельности, но и подчеркнуть особую роль эмоциональных и рефлексивных аспектов, так как игнорирование последних приведет к снижению психологической устойчивости наставляемых и ограничению гибкости наставника.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития наставничества в Российской Федерации (одобрена Президиумом РАО 29.06.2023) // КонсультантПлюс. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#KSzb6fU8d46DFntN> (дата обращения: 10.03.2025).
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург : [б. и.], 2000. 937 с.
3. Синягина Н. Ю., Райфшнайдер Т. Ю. Наставничество в системе образования России. Москва : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
4. Komosa-Hawkins K. Best Practices in School-Based Mentoring Programs for Adolescents. DOI: 10.1080/0145935X.2009.524477 // Child & Youth Services. 2010. № 31 (3–4). P. 121–137.
5. Earnshaw D., Harrison N. An exploration of a mentoring programme for at-risk adolescents in the West Midlands, UK. DOI: 10.1080/13611267.2024.2396468 // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. № 32 (5). P. 618–632. EDN: ZKZOZR.
6. Карташова А. А., Камалиев Б. И. Модель компетенций наставника на предприятии как основа построения корпоративной системы наставничества. DOI 10.21603/2500-3372-2018-4-80-85 // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2018. № 4. С. 80–85. EDN YVEYEH.
7. Badia A., Clarke A. The practicum-mentor identity in the teacher education context. DOI: 10.1080/10476210.2021.1920910 // Teaching Education. 2021. № 33 (4). P. 355–371. EDN: NMTTXG.
8. Hanham J. Indigenous mentor's understandings of being a mentor in higher education: insights from a Canadian university. DOI: 10.1080/13611267.2024.239647 // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. № 33 (1). P. 5–27.
9. Ploj Vrtič M., Du Plessis A., Šorgo, A. In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument. DOI: 10.1080/02619768.2021.1957828 // European Journal of Teacher Education. 2021. № 46 (4). P. 688–706.
10. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Этика наставника. DOI 10.24412/2071-6427-2023-6-7-19 // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88). С. 7–19. EDN TYQLNQ.
11. Du F., Wang Q. New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. DOI: 10.1080/13611267.2017.1364841 // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2017. № 25 (3). P. 309–328.
12. Tveitnes M. S., Hvalby M. Mentoring Novice Teachers in a Norwegian Context of Inclusive Education. DOI 10.1080/13540602.2023.2225442 // Teachers and Teaching. 2023. № 30 (1). P. 71–84. EDN: HFJGXN.
13. Базарнова Н. Д., Игнатъева Е. В., Лабазова А. В. Трансформация профессионально-личностных качеств наставника в истории отечественной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 29–32. EDN ZIHZL.
14. Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education / Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall L. DOI: 10.1080/13611267.2024.2360605 // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. № 32(4). PP. 377–394. EDN: JZCMST.
15. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. London : Routledge, Abingdon, 2008. 392 p. DOI 10.4324/9780203887332. ISBN 978-0-203-88733-2. EDN: UPVEXF.
16. Zachary L. J. The Mentor's Guide, Second Edition: Facilitating Effective Learning Relationships. 2nd Edition. London : Jossey-Bass, 2016. 288 p.
17. Clutterbuck D. What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? DOI: 10.1108/14777280810886364 // Development and Learning in Organizations. 2008. Vol. 22, № 4. P. 8–10.
18. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 145 p.

REFERENCES

1. Presidium of the Russian Academy of Education (2023), "The concept of mentoring development in the Russian Federation", *ConsultantPlus*, URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=831223#KSzb6fU8d46DFntN>.
2. Bezrukova V. S. (2000), "Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of a teacher)", Yekaterinburg, 937 p.
3. Sinyagina N. Yu., Raifshnaider T. Yu. (2016), "Mentoring in the Russian education system", Moscow, Rybakov Fund, 153 p.
4. Komosa-Hawkins K. (2010), "Best Practices in School-Based Mentoring Programs for Adolescents", *Child & Youth Services*, No. 31 (3–4), pp. 121–137, <https://doi.org/10.1080/0145935X.2009.524477>.
5. Earnshaw D., Harrison N. (2024), "An exploration of a mentoring program for at-risk adolescents in the West Midlands, UK", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, No. 32(5), pp. 618–632, <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2396468>.

6. Kartashova A. A., Kamaliev B. I. (2018), "Model of mentor competencies at the enterprise as a basis for building a corporate mentoring system", *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, sociological and economic sciences*, No. 4, pp. 80–85, DOI 10.21603/2500-3372-2018-4-80-85..
7. Badia A., Clarke A. (2021), "The practicum-mentor identity in the teacher education context", *Teaching Education*, No. 33 (4), pp. 355–371, <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>.
8. Hanham J. (2024), "Indigenous mentor's understandings of being a mentor in higher education: insights from a Canadian university", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, No. 33 (1), pp. 5–27, <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2396470>.
9. Ploj Vrtič M., Du Plessis A., Šorgo, A. (2021), "In the search for the ideal mentor by applying the 'Mentoring for effective teaching practice instrument'", *European Journal of Teacher Education*, No. 46 (4), pp. 688–706, <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1957828>.
10. Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. (2023), "Mentor Ethics", *Values and Meanings*, No. 6 (88), pp. 7–19, DOI 10.24412/2071-6427-2023-6-7-19.
11. Du F., Wang Q. (2017), "New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, No. 25 (3), pp. 309–328, <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>.
12. Tveitnes M. S., Hvalby M. (2023), "Mentoring Novice Teachers in a Norwegian Context of Inclusive Education", *Teachers and Teaching*, No. 30 (1), pp. 71–84, <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2225442>.
13. Bazarnova N. D., Ignatyeva E. V., Labazova A. V. (2019), "Transformation of professional and personal qualities of a mentor in the history of the domestic school", *Problems of modern pedagogical education*, No. 63-1, pp. 29–32.
14. Glover A., Jones M., Thomas A., Worrall, L. (2024), "Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, No. 32 (4), pp. 377–394, <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360605>.
15. Hattie J. (2008), "Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement", London, Routledge, Abingdon, 392 p., DOI 10.4324/9780203887332, ISBN 978-0-203-88733-2.
16. Zachary L. J. (2016), "The Mentor's Guide, Second Edition: Facilitating Effective Learning Relationships", 2nd Edition, London, Jossey-Bass, 288 p.
17. Clutterbuck D. (2008), "What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them?", *Development and Learning in Organizations*, Vol. 22, No. 4, pp. 8–10, <https://doi.org/10.1108/14777280810886364>.
18. Schön D. A. (1983), "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action", Basic Books, New York, 145 p.

Информация об авторах:

Перевозкина Ю. М., заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПУ, SPIN-код: 2577-1927, ORCID: 0000-0003-4201-3988.

Тишкова А. С., доцент кафедры практической и специальной психологии, SPIN-код: 3441-9133, ORCID: 0000-0002-3854-982X.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 06.07.2025.

Принята к публикации 08.09.2025.