

УДК 378.147

Представления современных студентов о менторстве как виде наставнической деятельности

Ольга В. Карина¹, Марина А. Лученкова², Наталья Е. Шустова³

¹ Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия

E-mail: karina_olga@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6632-8258>

² Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия

E-mail: kiselewa_m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-0338>

³ Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия

E-mail: shustova_nat@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2589-1685>

DOI: 10.26907/esd.19.1.11

EDN: RLZCRN

Дата поступления: 12 сентября 2022; Дата принятия в печать: 2 Мау 2023

Аннотация

Рассматривается феномен «менторство», как вид наставнической деятельности. Освещается специфика представлений современной студенческой молодежи о менторстве, позициях ментора (наставника) и менти (наставляемого). Приводятся данные эмпирического исследования, полученные на основе опроса 120 студентов Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей «Образование и педагогические науки». В ходе эмпирического исследования была применена авторская анкета, направленная на выявление информированности студентов о менторстве как одном из видов наставнической деятельности в педагогической сфере. Установлено следующее: студенты в разной мере осведомлены о роли менторства в педагогическом процессе; подавляющее большинство студентов хотели бы расширить опыт наставнического взаимодействия; наиболее важными характеристиками «менторства» студенты считают ответственность, педагогическую компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления и принятия себя. Делается вывод о том, что представления студентов о менторстве подразделяется на четыре типа: «реалистично-позитивный», «неосведомленно-оптимистичный», «неосведомленно-осторожный», «реалистично-индифферентный». Полученные данные свидетельствуют о недостаточно полном представлении студентов о роли менторства в педагогическом процессе. Подчеркивается необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вузов практико-ориентированной программы, раскрывающей сущность менторства в формате курсов дополнительного образования.

Ключевые слова: наставническая деятельность, менторство, ментор, менти, студенты.

Students' Views on Mentoring as a Type of Guidance Activity

Olga Karina¹, Marina Luchenkova², Natalya Shustova³

¹ Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Russia

E-mail: karina_olga@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6632-8258>

² Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Russia

E-mail: kiselewa_m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-0338>

³ Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Russia

E-mail: shustova_nat@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2589-1685>

DOI: 10.26907/esd.19.1.11

EDN: RLZCRN

Submitted: 12 September 2022; Accepted: 2 May 2023

Abstract

The data of an empirical study obtained on the basis of a survey of 120 students of Balashov Institute of Saratov State University enrolled in the areas of training of bachelors which are in the enlarged group of areas and specialties 'Education and Pedagogical Sciences' are presented. In the course of an empirical study, an author's questionnaire was applied aimed at identifying students' awareness of mentoring as one of the types of mentoring activities in the pedagogical field. The following has been found. Students are aware of the role of mentoring in the pedagogical process to varying degrees. The vast majority of students would like to expand the experience of mentoring interaction. Students consider responsibility, pedagogical competence, free communication skills, pedagogical tact, the perception of the equivalence of students, organizational skills, flexibility of thinking and self-acceptance as the most important characteristics of 'mentoring'. It is concluded that students' ideas of mentoring are divided into four types: 'realistic-positive', 'ignorant-optimistic', 'ignorant-cautious', 'realistic-indifferent'. The data obtained indicate an insufficiently complete understanding of students about the role of mentoring in the pedagogical process. The necessity of developing and introducing into the educational process of universities a practice-oriented programme that reveals the essence of mentoring in the format of additional education courses is emphasized.

Keywords: mentoring activity, mentor, mentee, students, educational environment.

Введение

Современная студенческая молодежь ориентирована на получение знаний, умений и навыков, которые бы не только способствовали обретению профессиональной компетентности, но и существенно расширяли границы возможностей для саморазвития, вариативности применения индивидуального потенциала, подкрепляли осознание собственной социальной полезности и самоэффективности. В этой связи поиск эффективных путей реализации профессиональных экспектаций студентов – будущих педагогов выступает насущной проблемой, сопряженной с мониторингом индивидуальных ресурсов и устремлений. Вне всякого сомнения, в настоящее время активность инновационных включений в образовательной среде значительно выражена. Динамичные изменения в сфере образования касаются не только технологических аспектов подачи учебного материала, но и стратегий взаимодействия в системе «педагог-обучающиеся».

Одним из перспективных направлений решения задачи формирования гармоничной, социально компетентной и успешной личности в области образования выступает подготовка студентов – будущих педагогов к наставнической деятельности и, в частности, к менторству. Причем важным моментом в реализации данной задачи, безусловно, является формирование готовности студенческой молодежи педагогических вузов к эффективному взаимодействию в системе «ментор-менти». Степень готовности студентов к менторству в данном случае позволяет взвешенно подойти к выбору оптимальных стратегий констатирования, своевременному преодолению возможных трудностей и обретению значимого опыта совключенного развития каждой личности (как ментора, так и менти).

В научной практике феномен «наставничество» трактуется как процесс передачи информации, опыта от старшего к младшему, от профессионала к новичку (Dudina, 2017; Haensly & Parsons, 1993; Mazurova, 2022; Osipova, 2015; Shakirova, 2019; Yamamoto, 1988). Исследователи отмечают, что наставническая деятельность в образовательной сфере стимулирует саморазвитие каждого субъекта взаимодействия, так как в основе своей имеет коэволюционный аспект, обмен опытом и взаимостимуляции мотивации к развитию личности.

Процесс наставничества представлен достаточно вариативно: тьюторство, коучинг, менторство и др. Каждый вид наставнической деятельности сопряжен с особой миссией, спецификой взаимодействия в системе «наставник-наставляемый».

В исследовании Н. Ю. Бондаренко отмечается, что вариативность наставнической деятельности позволяет лично-ориентированно разрешать актуальные запросы менти (наставляемого). Автор указывает, что при наличии специфики взаимодействия каждый вид наставничества объединен общей идеей стимуляции личности менти к динамичному развитию, полноценной реализации собственного потенциала (Bondarenko, 2009).

На наш взгляд, важным моментом в наставнической деятельности выступает психологическая поддержка менти, которая создает ресурсное поле для самоактуализации личности, рефлексии потенциальных возможностей. Можно с уверенностью утверждать, что наставническая деятельность (во всех ее вариациях) способствует укреплению уверенности в собственных силах у менти, позволяет своевременно разрешать возможные трудности, успешно реализовывать желаемые цели.

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследованиях Е. А. Дудиной, где она отмечает, что наставническая деятельность, как поддерживающая и мотивирующая на саморазвитие, имеет пролонгированный эффект, стимулируя личность на непрерывный процесс познавательной активности (Dudina, 2017). В частности, коучинг как вид наставничества, по мнению И. В. Рыбкина, нацелен на стимуляцию саморазвития, самообучения, самостоятельности в решении поставленных целей (Rybkin, 2005). А. А. Попов считает, что тьюторство как вид наставнической деятельности представляет собой процесс психологического сопровождения личности в индивидуализированном формате. Исследователи полагают, что тьюторство способствует успешной адаптации наставляемого, эффективно актуализирует ресурсы личности (Porov, 1996).

Как уже отмечалось выше, наставническая деятельность выступает наиболее перспективным маршрутом формирования гармоничной и социально-компетентной личности, способной к саморазвитию, ответственному принятию решений, достижению поставленных целей. В этой связи менторство как вид наставничества позволяет объединять усилия коучинга и тьюторства, так как совмещает в себе многовариантные задачи психологической поддержки, обучения, воспитания, со-

здания условий для полноценного самораскрытия потенциала менти. По мнению отечественных и зарубежных ученых, менторство как деятельность педагога представляет собой мощный ресурс взаимообогащения опытом и с позиции ментора, и с позиции менти.

Д. Шунк и Ц. Муллен указывают, что менторство (менторинг) представляет собой недирективный процесс передачи знаний и опыта, который стимулирует мощное саморазвитие каждой личности менторингового процесса (ментора и менти) (Schunk & Mullen, 2013). По мнению исследователей, недирективность воздействия на менти, а также осознанная добровольность участия в менторинговом процессе позволяют расширить границы возможной реализации собственного Я у менти, нивелировать возможные психологические блоки самораскрытия и оптимизировать уверенность у наставляемого.

На наш взгляд, подобные ресурсы менторства заключаются в основах данного процесса, так как данный вид наставничества сопряжен напрямую с педагогической деятельностью ментора. Иными словами, успешный педагог должен выступать для обучающихся не только как компетентный предметник, но и как ментор, расширяющий их представления о мире, потенциале собственной личности. Подобное утверждение основано на том, что недирективное взаимодействие, где курирующая роль принадлежит ментору, вне всякого сомнения, позволяет запускать активные рефлексивные процессы в сознании менти, актуализируя аналитические этюды, связанные с пониманием его устремлений и выбором стратегий достижения целей.

В исследовании Е. В. Аржаных отмечается, что психологическая поддержка педагога создает зону эмпатийного включения обучающихся в процесс познания себя и окружающего мира. Автор считает, что подобная включенность и есть эффективное сотрудничество, которое объединяет взрослое и молодое поколения, насыщает опытом и активизирует постановку новых целей (Arzhanykh, 2017).

Близкую точку зрения можно обнаружить в работе С. Г. Вершловского, в которой автор указывает, что одним из векторов профессионального становления педагога является не только умение подать учебный материал на высоком компетентном уровне, но и дать стимул для его использования на практике, а также выступить триггером для саморазвития личности обучающегося (Vershlovskiy, 2014). Мы считаем, что процесс менторства создает триггерный прецедент для саморазвития обучающихся и самого ментора, так как несет в себе коэволюционный (взаимообучающий) аспект воздействия.

По мнению Ю. Н. Корешниковой и И. Д. Фрумина, успешная педагогическая деятельность сопряжена с укорененной в сознании личности профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия с обучающимися. Причем автор считает, что речь идет именно о курирующем, но недирективном взаимодействии, умении видеть в обучающемся личность, способную на уверенное движение по маршруту личных и социально полезных достижений (Korshnikova & Froumin, 2020).

В этой связи менторство как вид наставнической деятельности можно рассматривать эффективным направлением в становлении личности педагога, развитии его компетентности, а также в формировании личности менти, раскрытии его ресурсов, в процессе предъявления себя миру. В исследованиях А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдиновой, П. А. Хенсли, Дж. Л. Парсонса отмечается, что менторство как вид наставнической деятельности стимулирует творческое мышление, поиск инновационных путей реализации индивидуального потенциала. По мнению исследователей, это обстоятельство связано с тем, что в процессе диалогич-

ческого, эмпатийного взаимодействия быстро снимаются возможные психологические барьеры и расширяются границы интеракций, равно как и инициативность партнеров (Haensly & Parsons, 1993; Margolis et al., 2019).

Сходную научную идею транслируют в своих исследованиях Т. Ю. Осипова и Д. М. Шакирова, подчеркивая, что менторство как вид наставнической деятельности может выступать эффективным компонентом педагогического мастерства учителя (Osipova, 2015; Shakirova, 2019). Авторы отмечают, что поддерживающее сопровождение позволяет менти успешно ориентироваться в потребляемой информации (корректно рефлексировав важное, второстепенное и лишнее), не снижая активного социального экспериментирования.

В научной практике отмечается, что задачи, специфика развертывания процесса менторства определяют особый статус ментора. К базовым характеристикам ментора ученые относят (Roberts, 2000; Ghosh, 2014; Smith, 2007; Super, 1985; Yamamoto, 1988):

- лидерские качества;
- абнотивность мышления;
- навыки свободной коммуникации;
- навыки волевой самоорганизации;
- гибкость мышления;
- личностную и социальную ответственность;
- профессиональную компетентность и др.

Следует отметить, что личностный и профессиональный профили ментора взаимосвязаны и маркируют собой специфику его взаимодействий с менти. Вне всякого сомнения, характер особенностей личности и профессионального самовыражения ментора предполагает наличие выраженной готовности личности к менторинговому процессу. Иными словами, педагог должен обрести навыки ментора и сопутствующие характеристики уже на этапе обучения в вузе. Это обстоятельство существенно снижает риски использования неконструктивных стратегий при развертывании менторингового процесса. Для этого личность должна быть психологически готова осуществлять менторство в своей профессиональной деятельности. Наиболее оптимальный формат получения системных образовательных компетенций менторской деятельности педагога представлен в структуре дополнительного вузовского образования студентов. Функционал введения студенческой молодежи в наставническую деятельность и, в частности, в менторство возложен на профессорско-преподавательский состав, реализующий специальные образовательные курсы, руководителей и методистов педагогических практик, которые курируют содержательные аспекты взаимодействия студентов с обучающимися, и непосредственно кураторов групп, осуществляющих системную воспитательную работу с молодежью.

Важность вопроса психологической готовности личности к профессиональной деятельности в целом достаточно широко освещается в научной литературе многими авторами. В то же время в научной практике существует явный дефицит теоретических и эмпирических данных, связанных с проблемой понимания студентами – будущими педагогами позиции ментора, сущности менторингового процесса, готовности к его осуществлению.

В исследовании В. Л. Бозаджиева, А. А. Деркач, А. К. Зезыкина, А. К. Марковой, А. О. Селиванова отмечается, что профессиональное становление личности начинается именно с осознания необходимости, значимости избранной деятельности, сформированной устойчивой психологической готовности к погружению в новое пространство действия (Bozadzhiev, 2010; Derkach et al., 2000; Selivanova, 2018).

Исследователи указывают, что психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности сопряжена с пониманием собственных ресурсов, устремлений, личностных характеристик. Иными словами, каков контур представлений о менторстве у студентов (реалистичный/нереалистичный), такова и степень актуальной эффективности в этой сфере.

В исследовании Д. А. Леонтьева указывается, что осознанное и ответственное принятие формата деятельности, понимание ее значения и сущности выступает одним из актов самоактуализации личности (Leontyev, 2002). Ученый подчеркивал, что путь в профессионализм осуществляется с укоренения в сознании актуальности, потребности действия, с желанием обрести необходимые качества/ресурсы для достижения самоэффективности и социальной полезности.

К. В. Рожкова, С. Ю. Рошин в своих исследованиях уделяют внимание некогнитивным навыкам при выборе молодыми людьми траектории своего развития в высшем образовании. Речь идет как раз о личностных характеристиках, которые играют важную роль в профессиональном самоопределении и понимании ценности профессиональной компетентности (Rozhkova & Roshchin, 2021).

В исследованиях В. К. Дьяченко и Е. А. Климов указано на значимость содержания представлений о позиции личности, осуществляющей ту или иную деятельность. Ученые отмечают также, что содержательный посыл педагогической деятельности и вариативность позиций педагога (тьютор, ментор, коуч и др.) являются важным пластом осознания студенческой молодежи (Dyachenko, 1991; Klimov, 2003).

В связи с этим целью нашего исследования стало исследование представлений студентов о менторстве как виде наставнической деятельности, их мотивации в формировании профессиональных компетенций в этом направлении.

Теоретической задачей исследования является анализ современных отечественных и зарубежных исследований проблемы наставничества и психологической готовности личности применять виды наставничества в профессиональной деятельности. Задачей эмпирического исследования – определение у современных студентов образа менторства и его роли в образовательном процессе, а также описание типов представлений о менторстве как виде наставнической деятельности.

Краткий теоретический анализ проблемы понимания студенческой молодежью менторингового процесса как вида наставнической деятельности показал выраженную потребность в дальнейших концептуальных изысканиях, разработках диагностического инструментария и углубленного анализа системных эмпирических данных.

Методология исследования

Исследование проводилось в Балашовском институте (филиале) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». Выборку составили 120 студентов старших курсов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей «Образование и педагогические науки». В рамках предварительной работы было получено информационное согласие респондентов на участие в опросе. Исследование проводилось с помощью анкетирования, направленного на выявление представлений студентов о роли ментора в образовании. Респонденты были ознакомлены с целью исследования и правилами заполнения анкеты.

В блок научных предположений, представивших ядро исследования, вошли вопросы, связанные с типичными представлениями студентов о менторской деятельности, о характеристиках, присущих ментору, о потребности в расширении менторского опыта и перспективах овладения компетенциями менторской деятельности для саморазвития будущих педагогов.

Авторская анкета включала вопросы, нацеленные как на выявление информированности студентов о менторстве как одном из видов наставнической деятельности в педагогической сфере («Сталкивались ли вы раньше с процедурой наставничества (менторинга)?», варианты ответа – да/нет), так и на изучение стремления молодежи получить опыт в данной сфере деятельности («Хотели бы вы получить/расширить опыт менторингового взаимодействия?», варианты ответа – нет / скорее нет, чем да / скорее да, чем нет / да). Для изучения важности личностных и профессиональных качеств ментора, а также степени их выраженности у студентов респондентам предлагалось оценить набор соответствующих качеств по 10-балльной шкале (1 – совсем не важно/не выражено, 10 – очень важно/выражено). Кроме того, в анкете были вопросы, направленные на выявление представлений студентов о степени полезности менторства (менторинговой деятельности) для личностного и профессионального развития педагога, важности обратной связи с обучающимся и эмоционального комфорта при общении с ним. Данные параметры предлагалось также оценить по 10-балльной шкале. Процедура разработки авторской анкеты включала экспертный опрос, проведение пилотного опроса, а также ретестовые измерения.

Результаты исследования обрабатывались с помощью стандартного пакета статистической программы IBM SPSS Statistics 21. Выбор критериев определялся с учетом проверки направленности распределения признака. Для сопоставления важности (по мнению студентов) личностных и профессиональных качеств ментора и их выраженности у самих респондентов использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Для определения групп со схожим отношением к менторству (менторинговой деятельности) нами использовался двухэтапный кластерный анализ. В качестве исходных данных для кластеризации были приняты такие параметры, как «представление о менторстве», «профессиональное развитие педагога-ментора», «личностное развитие педагога-ментора», «обратная связь с обучающимся-менти», «эмоциональный комфорт при общении с обучающимся-менти».

Статистически значимыми считались различия при $p \leq 0,05$. Визуализация полученных данных осуществлялась с помощью таблиц, в которых представлены средние значения, результаты дихотомического выбора.

Результаты исследования

Анализ первичных данных показал, что 48,3% респондентов сталкивались в реальной жизни с процедурой менторства, а 51,7% – не встречались с данным видом деятельности на практике. Диагностический срез показал, что данный вид наставнической деятельности для большинства студентов является скорее новым форматом взаимодействий, чем знакомым и апробированным на практике. Вероятно, данные показатели связаны с тем, что молодые люди, которые не сталкивались с менторинговым взаимодействием в реальной жизни, как правило, достаточно диффузно представляют как сам процесс менторства, так и роль, функции ментора в отношении менти.

При этом в ходе исследования было выявлено, что подавляющее большинство студентов (71,7%) хотели бы получить/расширить опыт менторских взаимодейст-

вий. Утвердительный ответ «Да» дали 26,7%, а «Скорее да, чем нет» – 24% опрошенных. Можно утверждать, что данные показатели сопряжены с общей направленностью студенческой молодежи активно изыскивать пути реализации индивидуального потенциала, мониторить баланс имеющихся возможностей, использовать все возможности для уточнения и наполнения сущностным опытом траектории профессиональной самореализации. Полученные результаты согласуются с данными исследований Е. В. Аржаных и Н. Ю. Бондаренко, в которых отмечается, что мотивированная потребность в саморазвитии представляет собой мощный ресурс профессионального становления личности. Авторы указывают, что готовность к работе в надситуативном формате составляет ценностный пласт ресурсов для будущих профессионалов (Arzhanykh, 2017; Bondarenko, 2009).

Вместе с тем 28,3% респондентов не выразили подобное стремление, отдав предпочтение иным вариантам ответа («Нет» – 7,5%, «Скорее нет, чем да» – 20,8%). Иными словами, респонденты осознают, что процесс менторства сопряжен с выраженными интеллектуальными, эмоциональными и действенными вложениями. В этой связи данная группа респондентов оценивала свой потенциал как недостаточный для успешного развертывания менторской деятельности. Молодые люди могут субъективно ощущать неуверенность в собственных силах, потребность в накоплении опыта и тем самым склоняться к пониманию своей неготовности к менторству с обучающимися.

Следует отметить, что в ожиданиях студентов отмечается позитивная тенденция ожидания эмоционального комфорта при общении с обучающимся. Данный параметр они оценили на 7,3 балла из 10 возможных. Молодые люди чаще всего прогнозировали возможность создания эффективных и эмоционально включенных, позитивных отношений с обучающимися.

Полезность опыта менторской деятельности для личностного и профессионального развития педагога респонденты оценили в 8,3 балла. Достаточно значимой в процессе менторства (8,6 балла из 10 возможных), по мнению респондентов, является обратная связь с обучающимися. Иными словами, молодые люди осознают коэволюционность менторских взаимоотношений, в которых обмен опытом, рефлексия позиций каждого субъекта процесса играет значимую роль в достижении общей цели развития личности. Определяя степень важности личностных и профессиональных качеств ментора по 10-балльной шкале, респонденты отметили их высокую значимость (от 8,1 до 9,2 балла). Оценка выраженности этих качеств у себя варьировалась в интервале от 7,3 до 8,5 балла (см. Таблицу 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в представлениях респондентов ментор – всесторонне развитая личность с высоким уровнем ответственности. Высокий балл по параметру «Ответственность» показывает, что студенты понимают значимость и трудоемкость данного вида деятельности педагога. Среди ведущих характеристик ментора они выделяют педагогическую компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления, принятие себя, профессиональное саморазвитие, мобильность. К важным, но менее значимым характеристикам ментора респонденты отнесли творческую активность, навыки эвристического (проблемного) мышления, лидерские способности, умение работать в ситуации неопределенности.

Сравнительный анализ 14 качеств, представленных в Таблице 1, с помощью T-критерия Вилкоксона выявил статистически значимые различия по всем параметрам ($T_2 = 3,124$, $T_3 = 4,163$, $T_4 = 4,923$, $T_5 = 5,682$, $T_6 = 3,665$, $T_7 = 4,344$, $T_8 = 5,190$,

$T_9 = 4,660$, $T_{10} = 4,564$, $T_{11} = 4,511$, $T_{12} = 4,172$, $T_{13} = 4,162$ при $p \leq 0,01$; $T_{14} = 2,189$ при $p \leq 0,05$), кроме творческой активности ($T_1 = 1,034$ при $p = 0,301$).

Таблица 1. Степень важности качеств ментора в представлении студентов и их выраженность у самих респондентов ($N = 1200$)

№	Качества	Средние значения	
		Ментор	Студент
1	Творческая активность	8,1	7,9
2	Принятие себя	8,7	8,0
3	Мобильность	8,6	7,8
4	Гибкость мышления	8,7	7,8
5	Навыки свободной коммуникации	8,9	7,9
6	Ответственность	9,2	8,5
7	Навыки эвристического (проблемного) мышления	8,2	7,3
8	Педагогическая компетентность	8,9	7,9
9	Навыки организаторской деятельности	8,7	7,8
10	Лидерские способности	8,4	7,5
11	Педагогический такт	8,8	8,0
12	Профессиональное саморазвитие	8,6	7,8
13	Умение работать в ситуации неопределенности	8,5	7,6
14	Восприятие равноценности обучающихся	8,7	8,3

Дальнейший анализ данных исследования был сопряжен с применением двух-этапного кластерного анализа с целью определения групп респондентов со схожим представлением о роле менторства как вида наставнической деятельности в системе образования, в будущей профессиональной деятельности. В качестве определяющих предикторов нами были выделены следующие: представление о менторстве, эмоциональный комфорт при общении с обучающимся, обратная связь с обучающимся, профессиональное развитие педагога-ментора, личностное развитие педагога-ментора.

Произведенные расчеты определили четыре кластера: первый представлен 35,8% респондентов, второй – 33,3%, третий – 18,3%, четвертый – 12,5% участников опроса.

Качество выделения данных кластеров, согласно «сводке для модели», полученной в ходе кластерного анализа, хорошее. Это свидетельствует о наличии кластерной структуры в анализируемых данных, где наиболее значимым предиктором полученной кластерной модели выступает параметр «Профессиональное развитие педагога-ментора» (важность предиктора представлена максимальным значением – 1,0).

Значимость остальных параметров различна: так, «Представление о менторстве» и «Личностное развитие педагога-ментора» также вносят весомый вклад в модель (их значимость составляет 0,98 и 0,93 соответственно). Менее существенное, но не менее содержательное дополнение обеспечивают параметры «Эмоциональный комфорт при общении с обучающимся-менти» и «Обратная связь с обучающимся-менти» (0,47 и 0,38 соответственно).

Средние значения параметров и дихотомический выбор респондентов свидетельствуют о степени их представленности в каждом кластере полученной модели. Различные сочетания данных параметров представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Кластерная модель «Представления студентов о менторской деятельности»

Предикторы	Кластер			
	1	2	3	4
Профессиональное развитие педагога-ментора (ср. знач.)	9,42	9,22	6,27	5,47
Представление о менторской деятельности (имеет/не имеет)	+	-	-	+
Личностное развитие педагога-ментора (ср. знач.)	9,30	9,22	6,55	5,53
Эмоциональный комфорт при общении с обучающимся-менти (ср. знач.)	7,67	8,57	5,41	6,0
Обратная связь с обучающимся-менти (ср. знач.)	9,40	9,25	7,27	6,67

Таким образом, посредством кластерного анализа нами были определены четыре группы респондентов, представляющие различные типы понимания менторства как вида наставнической деятельности:

- 1 тип – «реалистично-позитивный»;
- 2 тип – «неосведомленно-оптимистичный»;
- 3 тип – «неосведомленно-осторожный»;
- 4 тип – «реалистично-индифферентный».

Реалистично-позитивный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется выраженными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Представители данного типа имеют реалистичные представления о данном виде наставнической деятельности, осознанно понимают базовые характеристики ментора (личностные и профессиональные), которые стимулируют успешность менторского взаимодействия с обучающимся-менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют эмоционально-позитивный спектр. Делается акцент на значимости коэволюционного взаимодействия и своевременности рефлексии обратной связи. Данный тип представлений о менторстве существенно способствует личностному и профессиональному развитию студентов.

Неосведомленно-оптимистичный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется дискретными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют выраженный эмоционально-позитивный характер. Делается акцент на значимости коэволюционного взаимодействия и своевременности рефлексии обратной связи. Представители данного типа имеют фрагментарные представления о данном виде наставнической деятельности. Данный тип представлений о менторстве сопряжен с личностным и профессиональным развитием студентов. Триггером может выступать активная мотивация молодых людей на расширение познавательного пространства.

Неосведомленно-осторожный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется дискретными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют эмоционально нейтральный спектр. Акцент на значимости коэволюционного взаимодействия, рефлексии обратной связи выражен несущественно. Данный тип представлений о менторстве может способствовать личностному и профессиональному развитию студентов, если мотивационная активность к познанию данного формата наставнической деятельности будет динамично формироваться.

Реалистично-индифферентный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется реалистичными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют эмоционально-нейтральный спектр, указывающий на наличие субъективно аргументированных установок в связи с отсутствием значимости данного процесса для личностного и профессионального развития. Данный тип представлений о менторстве не является стимулирующим для личностного и профессионального развития студентов.

Дискуссионные вопросы

Это исследование было сосредоточено на описании особенностей представления современных студентов о менторстве как виде наставнической деятельности. В ходе исследования было выяснено, что студенты имеют разный опыт менторского взаимодействия. При этом следует отметить, что для значительной части респондентов характерна потребность в получении такого опыта, поскольку они связывают его с личностным и профессиональным развитием педагога. Различные позиции студентов относительно менторства получили отражение в выявленных типах: реалистично-позитивном, неосведомленно-оптимистичном, неосведомленно-осторожном, реалистично-индифферентном.

Полученные нами результаты во многом совпадают с исследовательскими данными Л. Н. Нугумановой и Т. В. Яковенко, в которых отмечается, что взаимообучающий фактор обмена опытом, рефлексия позиций наставнической деятельности («ментор-менти») стимулируют потребность в получении новых знаний и опыта. Это, в свою очередь, выражено стимулирует профессиональную самореализацию личности (Nugumanova & Yakovenko, 2018). Сходную точку зрения транслирует С. П. Будникова, отмечая, что одним из важных критериев готовности к профессиональной деятельности у студентов выступает потребность в расширении зоны перспективного действия, проявляющаяся в построении новых задач и планов педагогического взаимодействия. Исследователь указывает, что менторская деятельность как вид наставничества активно реализует устремления личности в своевременной рефлексии результатов профессиональной деятельности, настраивает на взаимовключенность всех субъектов образовательного процесса (Budnikova, 2018). Вместе с тем П. Новита в своем исследовании отмечает, что у некоторых студентов преобладает внешняя мотивация в получении профессии, поскольку они ориентируются на внешние послылы при принятии жизненно важных решений. Поэтому чем активнее идет информационная работа в области профессионального самоопределения молодых людей, тем осознаннее будет профессиональный выбор молодежи (Novita, 2021).

Определяя важные качества ментора в профессиональной деятельности, студенты выделили следующие: ответственность, педагогическая компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления, принятие себя, профессиональное саморазвитие, мобильность, творческая активность, навыки эвристического (проблемного) мышления, лидерские способности, умение работать в ситуации неопределенности.

Выявленные данные частично согласуются с исследовательскими данными П. А. Хенсли, Дж. Л. Парсонс, Дж. Родс, Р. Спенсер, в которых отмечаются характерные установки личности, касающиеся качества ментора. В частности, П. А. Хенсли и Дж. Л. Парсонс указывают, что творческое, интеллектуальное и психосоциальное развитие будущего профессионала сопряжено с процессом включения в ментор-

скую деятельность. Причем, как отмечают исследователи, обретение конструкта качества, характеризующих компетентность ментора, имеет свои особенности, так как данный процесс неоднороден у каждой личности (Haensly & Parsons, 1993). Сходная идея освещается и в исследовании таких авторов, как Дж. Родс и Р. Спенсер, которые указывают, что различия в восприятии менторской деятельности сопряжены с общим вектором особенностей развития личности, ее уровнем компетентности, характером устремлений и веховых целей, связанных с профессиональной самореализацией (Rhodes & Spencer, 2010). Исследования других авторов также указывают на важность выявления потребности в самообучении личности, обретения не только познавательных компетенций, но и развития навыков эффективного взаимодействия с наставляемыми. Так, М. Сандер отмечает, что ментор должен обладать навыками успешной саморегуляции, ориентироваться на перманентное обучение, обретение новых знаний и умений (Sander, 2015). Важность саморазвития и самообучения отмечается также К. Р. Роджерсом, который указывает, что подобный посыл познавательных устремлений существенно стимулирует социальные навыки личности, дает уверенность в построении диалогового общения, оптимизирует результаты менторской деятельности (Rogers, 1967). По мнению М. А. Тихомировой, Н. В. Бордовской, Е. А. Кошкиной, профессионально-личностные детерминанты играют важную роль в проявлении высокого уровня психологического благополучия жизнедеятельности личности (Tikhomirova et al., 2022).

Существенным в нашем исследовании выступает и тот факт, что наши респонденты осознают необходимость дальнейшего развития у себя качества ментора, поскольку в настоящее время не обладают достаточным уровнем готовности к самостоятельной деятельности в этой области. Вместе с тем, по мнению респондентов, их творческая активность вполне сопоставима с необходимым уровнем развития данного качества у ментора, они готовы расширять поле инновационных подходов к решению насущных проблем.

Следует также отметить, что диагностический срез показал, что перечисленные исследователями качества ментора могут быть уточнены и развиты в процессе менторской деятельности и носят операционный характер навыков ментора. Студенты склонны утверждать, что менторство – процесс, взаимообогащающий каждого субъекта взаимодействия в ситуации «здесь и сейчас» в контексте имеющихся ресурсов. Это обстоятельство, по мнению респондентов, позволяет наиболее точно прогнозировать результат деятельности и планировать маршрут продвижения к цели.

Молодые люди, на наш взгляд, процесс менторства рассматривают как вид наставнической деятельности, сопряженный с работой ментора в зоне «сверхнормативной ближайшей зоны развития» менти. Иными словами, в систему менторских взаимодействий осознанно и добровольно вступают субъекты, готовые к расширению поля возможностей как с позиции ментора, так и с позиции менти.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что для вузов, осуществляющих подготовку студентов по направлениям подготовки, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей «Образование и педагогические науки», крайне важно включить в учебный процесс образовательные программы по развитию функциональной грамотности в области наставнической деятельности в целом и менторства в частности. Тем не менее остаются дискуссионными вопросы, связанные с внедрением данной компетенции в образовательный процесс. Будет ли эта деятельность системной в рамках учебного плана или в форме дополнительных образовательных программ? Какого рода сопровождение может потребоваться студентам, имеющим различные представления о менторстве как виде настави-

ческой деятельности? На данные вопросы можно будет ответить лишь после того, как будет продолжена работа в этом направлении и осуществлен мониторинг ее результативности.

Заключение

Резюмируя результаты анализа теоретических и эмпирических данных, можно сделать следующие выводы. Студенческая молодежь в разной мере осведомлена о специфике процесса менторства как вида наставнической деятельности, представляющей добровольное, включенное, недирективное взаимодействие в системе «ментор-менти», ориентированное на коэволюционный формат контактирования и стимулирующее саморазвитие личности каждого субъекта (ментора и менти). Подавляющее большинство студентов хотели бы получить/расширить опыт наставнического взаимодействия, углубить представления о менторстве, четко ориентироваться в базовых характеристиках ментора (личностных и профессиональных), стимулирующих эффективное развертывание данного процесса.

Большинство студентов считают наиболее важными характеристиками ментора ответственность, педагогическую компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления и принятие себя. Значимость таких качеств, как творческая активность, навыки эвристического (проблемного) мышления, лидерские способности, умение работать в ситуации неопределенности, достаточно высока, однако не первостепенна.

Молодые люди считают, что качества ментора могут быть уточнены и развиты в процессе менторинговой деятельности. Студенты склонны утверждать, что менторство – процесс, взаимообогащающий каждого субъекта взаимодействия и наиболее эффективно стимулирующий рефлексию и уточнение ресурсов в ситуации «здесь и сейчас».

Представления студенческой молодежи о менторстве можно разделить условно на следующие типы: «реалистично-позитивный»; «неосведомленно-оптимистичный»; «неосведомленно-осторожный» и «реалистично-индифферентный». Каждый тип представлений характеризует особенности понимания процесса менторства как вида наставнической деятельности, позиции ментора и менти, влияния данного конструкта знаний на личностное и профессиональное развитие студентов.

В этой связи можно констатировать, что менторство как вид наставнической деятельности выступает одной из приоритетных стратегий активизации личностного развития. Каждый из субъектов данного процесса (ментор и менти) получает мощный стимул к осознанному выбору жизненно значимых целей, использованию эффективных стратегий достижения желаемых планов. Расширение познавательного пространства, которое осуществляется в рамках менторства, стимулирует ментора и менти выстраивать коэволюционную зону развития, обогащая их опытом, знаниями и навыками друг друга.

На наш взгляд, вопросы информирования студентов о технологической реализации процесса менторства требуют, с одной стороны, системных исследований, а с другой – специальных разработок практико-ориентированных программ, включенных в траекторию профессиональной подготовки. Это позволит будущим педагогам существенно расширить их арсенал знаний, умений и навыков, связанных с профессиональной реализацией, определить перспективы дальнейшего развития.

Поэтому очень важно, чтобы еще на этапе обучения студенты осознавали значимость наставничества как направления будущей профессиональной деятельнос-

ти и стремились получить необходимые знания и навыки в этой сфере. Именно это побудило авторов провести мониторинг среди студентов – будущих педагогов, направленный на изучение их представлений о наставничестве в контексте профессионального и личностного развития.

Список литературы

- Аржаных, Е. В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 27–37. – DOI:10.17759/pse.2017220405
- Бозаджиев, В. Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98–99.
- Бондаренко, Н. Ю. Пять главных приемов наставничества. Как обучать и мотивировать взрослых людей // Управление корпоративной культурой. – 2009. – № 4. – С. 282–289.
- Будникова, С. П. Оценка выпускниками педагогического направления подготовки своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 5. – С. 112–123. – DOI:10.17759/pse.2018230511
- Вершовский, С. Г. Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 4–7.
- Деркач, А. А., Зезыкин, А. К., Маркова, А. К. Психология развития профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 123 с.
- Дудина, Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 49–62. – DOI:10.15293/2226-3365.1701.04
- Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
- Климов, Е. А. Пути в профессионализм: психологический взгляд; учебное пособие для вузов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
- Корешникова, Ю. Н., Фрумин, И. Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 88–103. – DOI:10.17759/pse.2020250608
- Леонтьев, Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: Историко-критический анализ // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – С. 13–46.
- Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., Хуснутдинова, М. Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 133–159. – DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
- Нугуманова, Л. Н., Яковенко, Т. В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 4. – С. 302–305.
- Осипова, Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 3. – С. 141–145. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15083.htm>. (дата обращения: 23.04.2022).
- Попов, А. А. Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения / Тьюторство: идея и идеология. Сборник научных трудов. – Томск: Томский педагогический университет, 1996. – С. 49–56.
- Рожкова, К. В., Рошин, С. Ю. Некогнитивные характеристики и выбор в сфере высшего образования // Вопросы образования. – 2021. – № 4. – С. 35–73. – DOI:10.17323/1814-9545-2021-4-35-73.
- Рыбкин, И. В. Коучинг социального успеха. – М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2005. – 224 с.
- Селиванова, А. О. Индивидуальное сопровождение студента в процессе социально-педагогической подготовки // Социальная педагогика. – 2018. – № 4. – С. 53–58.

- Тихомирова, М. А., Бордовская, Н. В., Кошкин, Е. А. Профессионально-личностные детерминанты психологического благополучия педагогов // *Образование и саморазвитие*. – 2022. – Т. 17. – № 2. – С. 188–202. – DOI:10.26907/esd.17.2.15
- Шакирова, Д. М. Критическое мышление. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. – 146 с.
- Ghosh, R. Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors // *Journal of Vocational Behavior*. – 2014. – Vol. 84. – No. 3. – P. 367–384. – DOI:10.1016/j.jvb.2014.02.009
- Haensly, P. A., Parsons, J. L. Creative, Intellectual, and Psychosocial Development through Mentorship: Relationships and Stages // *Youth and Society*. – 1993. – Vol. 25. – No. 2. – P. 202–221. – DOI:10.1177/0044118X93025002002
- Novita, P. Motivation in Teacher Education: The Forgotten Element and Its Snowball Effect // *Education and Self Development*. – 2021. – Vol. 16. – No. 3. – P. 60–70. – DOI:10.26907/esd.16/3/07
- Roberts, A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature // *Mentoring and Tutoring*. – 2000. – Vol. 8. – No. 2. – P. 145–170. – DOI:10.1080/713685524
- Rhodes, J., Spencer, R. Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose // *New Directions for Youth Development*. – 2010. – Vol. 2010. – Issue 126. – P. 149–152. – DOI:10.1002/yd.356
- Sander, M. The effects of high-quality student mentoring // *Economics Letters*. – 2015. – Vol. 136. – P. 227–232. – DOI:10.1016/j.econlet.2015.09.043
- Schunk, D. H., Mullen, C. A. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning // *Educational Psychology Review*. – 2013. – Vol. 25. – P. 361–389. – DOI:10.1007/s10648-013-9233-3
- Smith, A. Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place // *Mentoring and Tutoring*. – 2007. – Vol. 15. – P. 277–291. – DOI:10.1080/13611260701202032
- Super, D. E. Self-realization through the work and leisure roles // *Educational and Vocational Guidance*. – 1985. – No. 43. – P. 1–7.
- Yamamoto, K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship // *Theory Into Practice*. – 1988. – Vol. 27. – No. 3. – P. 183–189.

References

- Arzhanykh, E. V. (2017). Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 22(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220405>
- Bondarenko, N. Yu. (2009). Five essential mentoring techniques. How to train and motivate adults. *Upravleniye korporativnoy kul'turoy – Corporate culture management*, 4, 282–289.
- Bozadzhiev, V. L. (2010). On the issue of psychological readiness for professional activity. *Mejdunarodnii jurnal eksperimentalnogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*, 7, 98–99.
- Budnikova, S. P. (2018). Evaluation by Graduates of Pedagogical Universities their Readiness for Professional Pedagogical Activity. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 23(5), 112–123. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230511>
- Derkach, A. A., Zezykin, A. K., & Markova, A. K. (2000). *Psychology of professional development*. RAGS Publ.
- Dudina, E. A. (2017). The essence of mentoring in continuing professional development of teaching staff in Great Britain. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(1), 49–62. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04>
- Dyachenko, V. K. (1991). *Collaboration in learning: on the collective way of educational work*. Prosveshcheniye Publ.
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367–384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>

- Haensly, P. A., & Parsons, J. L. (1993). Creative, Intellectual, and Psychosocial Development through Mentorship: Relationships and Stages. *Youth and Society*, 25(2), 202–221. <https://doi.org/10.1177/0044118X93025002002>
- Klimov, E. A. (2003). *Paths to professionalism: A psychological view. A study guide for universities*. Flinta Publ.
- Koreshnikova, Yu. N., & Froumin, I. D. (2020). Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 25(6), 88–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>.
- Leontyev, D. A. (2002). Self-actualization as a driving force of personal development: A historical and critical analysis. In *Modern Psychology of Motivation* (pp. 13–46). Smysl Publ.
- Margolis, A., Arzhanykh, E., & Khusnutdinova, M. (2019). Institutionalization of Mentoring as a Resource for Professional Development of Russian Teachers. *Voprosy Obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 133–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>
- Novita, P. (2021). Motivation in Teacher Education: The Forgotten Element and Its Snowball Effect. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.07>
- Nugumanova, L. N., & Yakovenko, T. V. (2018). Mentoring as a form of continuing education and professional self-realization of the teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seria: Pedagogika i psihologiya: sbornik nauchnykh trudov – Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology Series: Collection of scientific papers*, 60(4), 302–305.
- Osipova, T. Yu. (2015). Functional vectors of pedagogical mentoring. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» - Scientific and methodological electronic journal “Koncept”*, 3, 141–145. <http://e-koncept.ru/2015/15083.htm>.
- Popov, A. A. (1996). Tutoring as a pedagogical system of cultural self-determination. In *Tutoring: idea and ideology. A collection of scientific papers* (pp. 49–56). Tomsk Pedagogical University.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature - *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Rhodes, J., Spencer, R. (2010). Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose. *New Directions for Youth Development*, 126, 149–152 <https://doi.org/10.1002/yd.356>
- Rozhkova, K. V., & Roshchin, S. Yu. (2021). Non-Cognitive Characteristics and Higher Education Choices. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 35–73. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-35-73>
- Rybkin, I. V. (2005). *Social success coaching*. The Institute of General Humanitarian Research Publ.
- Sander, M. (2015). The effects of high-quality student mentoring. *Economics Letters*, 136, 227–232. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2015.09.043>
- Schunk, D. H., & Mullen C. A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Selivanova, A. O. (2018). Individual support of a student in the process of social and pedagogical training. *Socialnaya pedagogika – Social pedagogy*, 4, 53–58.
- Shakirova, D. M. (2019). *Critical thinking*. The Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan (SAOU DPO IRO RT) Publ.
- Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 277–291. <https://doi.org/10.1080/13611260701202032>
- Super, D. E. (1985). Self-realization through the work and leisure roles. *Educational and Vocational Guidance*, 43, 1–7.
- Tikhomirova, M. A., Bordovskaia, N. V., & Koshkina, E. A. (2022). Psychological Well-Being of Teachers. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 17(2), 188–202. <https://doi.org/10.26907/esd.17.2.15>.
- Vershlovskiy, S. G. (2014). Teacher of postgraduate education system as an andragogue. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*, 1(38), 4–7.
- Yamamoto, K. (1988). To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory Into Practice*, 27(3), 183–189.