Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2026. № 2 (58). С. 268—281
Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal. 2026. N 2 (58). P. 268—281

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

Научная статья
УДК 371
DOI: 10.32516/2303-9922.2026.58.17

Формирование представлений о наставничестве как о ресурсе профессионального самоопределения будущих педагогов

Зарема Ризаевна Асанова
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Симферополь, Россия, asanova.zarema@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4101-173X

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на активизацию профессионального самоопределения будущих педагогов через формирование у них осознанного представления о наставничестве как о ресурсе. На основе анализа научно-педагогических исследований разработано содержание научно-методического семинара, интегрирующее теоретический блок и рефлексивно-проектные интерактивы («Карта педагогического пути», «Конструктор портрета идеального наставника»). Установлено, что проведение семинара способствовало формированию у студентов представлений о наставнике как о носителе экспертного знания и практического опыта, способном оказывать психолого-педагогическое сопровождение и обеспечивать эмоциональную устойчивость и рефлексивный рост наставляемого. Доказано, что рефлексивно ориентированный формат психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов трансформирует пассивное восприятие наставничества в активный, адресный запрос, интегрированный в индивидуальные профессиональные цели, что подтверждает его роль как ресурса профессионального самоопределения.

Ключевые слова: наставник, наставничество, профессиональное самоопределение, будущий педагог, рефлексия, семинар.

Для цитирования: Асанова З. Р. Формирование представлений о наставничестве как о ресурсе профессионального самоопределения будущих педагогов // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2026. № 2 (58). С. 268—281. URL: https://vestospu.ru/archive/2026/articles/58/17_58_2026.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2026.58.17.

Original article

Developing Perceptions of Mentoring as a Resource for Professional Self-Determination in Future Teachers

Zarema R. Asanova
Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russia, asanova.zarema@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4101-173X

© Асанова З. Р., 2026

Abstract. This article presents the results of a study aimed at activating the professional self-determination of future teachers by developing a conscious understanding of mentoring as a resource. Based on the analysis of scientific and pedagogical research, the content of a scientific and methodological seminar was developed, integrating a theoretical component and reflective, project-based interactive activities ("Map of the Pedagogical Path" and "Constructor of the Ideal Mentor Portrait"). The seminar was found to foster students' perceptions of their mentors as possessors of expert knowledge and practical experience, capable of providing psychological and pedagogical support and fostering the mentee's emotional stability and reflective growth. It was demonstrated that the reflectively oriented format of psychological and pedagogical support for future teachers transforms a passive perception of mentoring into an active, targeted inquiry integrated into individual professional goals, confirming its role as a resource for professional self-determination.

Keywords: mentor, mentoring, professional self-determination, future teacher, reflection, seminar.

For citation: Asanova Z. R. Developing Perceptions of Mentoring as a Resource for Professional Self-Determination in Future Teachers. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2026, no. 2 (58), pp. 268—281. DOI: https://doi.org/10.32516/2303-9922.2026.58.17.

Введение

В условиях трансформации современной системы образования и возрастающих требований к профессиональной компетентности педагога проблема осознанного профессионального самоопределения студентов педагогических направлений подготовки приобретает особую значимость. Эта проблема определяется комплексом факторов, среди которых ключевое место занимает недостаточная сформированность профессиональной идентичности и неготовность к преодолению закономерных кризисов профессионального становления.

Теоретический анализ исследований в области профессионального самоопределения (Н. С. Пряжников, Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова, А. И. Казанцева) показывает, что оно представляет собой не единичный акт выбора профессии, а сложный, многомерный ценностно-смысловой процесс, включающий проектирование профессионального будущего, практическую реализацию планов и рефлексивное осмысление опыта [2—5; 9; 25].

Поскольку профессиональная идентичность имеет смысловую природу и коррелирует с активной, осознанной позицией личности, ее становление требует создания специальных педагогических условий [3; 4]. Ключевым из таких условий является взаимодействие с опытными педагогами, способными создать поддерживающую диалогичную среду [2]. Именно в этом диалоге может выстраиваться индивидуальная траектория, учитывающая личные цели и перспективы студента [6]. Данный подход подчеркивает, что профессиональное самоопределение не является автономным процессом, а формируется в значимой коммуникации с носителем профессионального опыта.

При этом сама готовность к такому диалогу и поиску поддержки обусловлена рядом субъективных факторов, среди которых потребность в педагогической деятельности, ценностное осмысление профессии и установка на рефлексию и диагностику собственного роста [10]. Иными словами, внутренняя потребность в развитии является той почвой, на которой может быть востребовано и осмыслено такое внешнее содействие, как наставничество.

Следовательно, как верно отмечают С. В. Чебровская и А. А. Чебровский, результативное сопровождение профессионального самоопределения — это целенаправленная деятельность, обеспечивающая развитие профессиональных компетентностей и становление творческой индивидуальности в конкретной социальной и культурной среде и требующая участия квалифицированных специалистов-практиков [27]. Наиболее концентрированным воплощением такого квалифицированного, персонифицированного сопровождения и является институт наставничества.

Институт наставничества в России получил весомое правовое и символическое признание. Помимо объявления тематического Года педагога и наставника (2023) и учреждения Дня наставника (2 марта), 1 апреля 2025 г. введена особая норма трудового права — статья 351.8 Трудового кодекса РФ, посвященная особенностям регулирования труда наставников. В 2019 г. была утверждена «Методология (целевая модель) 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», в которой определены цели и задачи наставничества, основные термины, ожидаемые результаты и т.д. [18]. В Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года переосмыслена традиционная модель наставничества как инструмента адаптации и трансляции нормативных требований [11]. В настоящее время она трансформируется в направлении парадигмы развивающего сопровождения, где наставник выступает фасилитатором профессионального и личностного роста, катализатором процесса перехода от формального выбора профессии к обретению педагогического призвания.

Феномен наставничества имеет глубокую историческую традицию в педагогике, однако его концептуальное наполнение претерпело значительную эволюцию, отражающую смену образовательных парадигм. В исследовании Н. А. Ладиловой и И. А. Мишиной [14] отмечается, что в традиционной модели, доминировавшей в индустриальную эпоху, наставник выступал прежде всего нормативным транслятором профессиональных знаний, навыков и корпоративных норм. Его ключевыми функциями являлись контроль, адаптация молодого специалиста к существующим правилам и оценка соответствия эталону. Данная модель, эффективная в условиях стабильной и предсказуемой профессиональной среды, характеризуется вертикальным, иерархическим взаимодействием «мастер — подмастерье», где инициатива и критическая рефлексия со стороны обучаемого минимизированы.

В современном педагогическом сообществе возросшая динамика, неопределенность и сложность профессиональных задач, акцент на непрерывном самообразовании и развитии так называемых soft skills («мягких навыков») обусловливают переосмысление роли наставника [28]. Эволюция от наставника-контролера к наставнику-фасилитатору отражает общий тренд гуманизации образования, где центральным субъектом процесса становится сам обучающийся, а наставник — его ресурсным партнером на пути к профессиональному призванию [8; 15].

Наставник выступает ролевой моделью с определенным набором личностных качеств. Результаты исследования Ю. М. Перевозкиной и А. С. Тишковой показали, что большая часть респондентов-психологов в качестве наставника-преподавателя выбрали собирательные образы Старухи и Старика, связанные с опытом, мудростью, наставлениями, стабильностью, сдержанностью [23]. Подобные исследования демонстрируют существование определенного архетипического образа наставника. В то же время возможно обращение внимания не на возрастной аспект, а на ключевые ожидаемые качества, которые остаются востребованными и в парадигме развивающего партнерства.

Чаще всего наставничество рассматривается как условие и технология профессионального становления молодого педагога [13; 19; 20], особенно в адаптационный его период [1]. Однако, учитывая, что в профессиональном становлении наставничество может быть ориентировано не только на поддержку и удержание молодых специалистов в профессии, но и на их выявление, привлечение и обеспечение непрерывного профессио-

нального развития, предполагается реализация нескольких уровней модели наставничества, в том числе и на этапе обучения в высшей школе [17; 26].

В то же время вопрос о целенаправленном формировании осознанных представлений о наставничестве как о ресурсе профессионального самоопределения именно на этапе обучения в высшей школе остается недостаточно изученным. Выявляется существенное противоречие между объективной потребностью в создании эффективной системы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов и недостаточной разработанностью конкретных педагогических инструментов, направленных на формирование у студентов осознанного запроса на наставничество и понимания его роли в построении индивидуальной профессиональной траектории.

Цель исследования — теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность научно-методического семинара как инструмента, направленного на формирование у будущих педагогов представлений о наставничестве как о ресурсе их профессионального самоопределения.

Гипотеза исследования: целенаправленно организованные мероприятия (например, научно-методический семинар), построенные на интеграции теоретического знания и рефлексивно-проектной деятельности, являются эффективным инструментом формирования у будущих педагогов осознанного представления о наставничестве как о ресурсе профессионального самоопределения, что проявляется в сдвиге от абстрактного восприятия к конкретному запросу и интеграции образа наставника в индивидуальную профессиональную траекторию.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основания профессионального самоопределения будущих педагогов и наставничества в образовании для обоснования необходимости формирования соответствующих представлений на этапе обучения в высшей школе.

2. Разработать и апробировать содержание научно-методического семинара как инструмента формирования представлений о наставничестве в системе психолого-педагогического сопровождения.

3. Оценить эффективность семинара на основе качественного анализа данных, выявить динамику в представлениях студентов (сформированность запроса и его интеграция в индивидуальную профессиональную траекторию, понимание разнообразия ролей и функций наставника).

Методы и база исследования. Эмпирическое исследование было организовано в формате одногруппового формирующего эксперимента. Выборку составили 34 студента 3—4 курсов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. В качестве формирующего воздействия выступил специально разработанный научно-методический семинар «От выбора к призванию: наставничество в педагогической профессии». Для сбора данных использовались: входной опрос, анализ продуктов деятельности студентов («Карта педагогического пути», «Конструктор портрета идеального наставника»), итоговая рефлексивная анкета. Обработка данных проводилась методами качественного контент-анализа и интерпретационного анализа текстов.

Результаты исследования

Для обоснования необходимости формирования представлений о наставничестве как о ресурсе профессионального самоопределения будущих педагогов в контексте нашего исследования логично рассмотреть два ключевых вопроса: раскрытие сути процесса профессионального самоопределения и определение места образа наставничества как потенциального ресурса развития в системе внутренних представлений студента. Мы

исходим из того, что осознанное, структурированное представление о наставничестве является не следствием, а важным условием и фактором успешного профессионального самоопределения, обусловливающим готовность к диалогу, рефлексии и поиску профессиональной поддержки.

Профессиональное самоопределение является глубоко личностным, смысловым поиском, успешность которого напрямую зависит от того, какими инструментами и ресурсами для этого поиска располагает будущий специалист в своем профессиональном сознании [25]. Профессиональное самоопределение будущего педагога связано с осознанием себя как человека, понимающего и изменяющего педагогический мир [9]. При этом педагогическое образование рассматривается как способ становления образа педагога в культуре и образа культуры в самом педагоге. Данное понимание позволяет рассматривать профессиональное сознание студента как систему ресурсов, наличие или отсутствие которых определяет траекторию самоопределения. Таким образом, ключевой задачей педагогического сопровождения становится целенаправленное наполнение этой системы значимыми элементами.

Профессиональное самоопределение связано с формированием профессиональной идентичности будущих педагогов, которая имеет смысловую природу, и ее формирование коррелирует с активной, осознанной позицией личности по отношению к избранной сфере деятельности [4]. В формировании профессиональной идентичности, определяющей путь профессионального самоопределения, предлагается ориентироваться на индивидуальные образовательные траектории обучающихся в практической подготовке, позволяющие учитывать личные ближние учебные цели, профессиональные перспективы [6]. При этом необходима организация трех базовых процессов: проектирование профессионального будущего, практическая реализация намеченных планов, рефлексивное осмысление полученного опыта [5]. Каждый из этих процессов предполагает интенсивную внутреннюю работу по конструированию образа профессии и своего места в ней.

В рамках концепции построения развивающего профессионального педагогического образования обосновывается необходимость целенаправленного создания педагогических условий для профессионального самоопределения [12]. Источником самоопределения выступает ситуация неопределенности, которая, будучи педагогически осмысленной, перестает быть барьером и превращается в движущую силу личностно-профессионального развития будущего педагога. В этой логике наставник может рассматриваться как ключевая фигура, помогающая «прочитать» ситуацию неопределенности не как угрозу, а как пространство для исследовательского поиска и становления собственной профессиональной позиции. Эволюция наставничества в направлении модели развивающего партнерства делает его адекватным ресурсом для современного профессионального самоопределения будущих педагогов.

В то же время наставничество, являясь системообразующим фактором сопровождения профессионального самоопределения, содержит в себе потенциал в разрезе следующих его компонентов:

1. Для проектирования профессионального будущего — трансляция живого опыта наставника, помощь в построении реалистичного профессионального маршрута.

2. Для реализации профессиональных планов — обеспечение «безопасных» профессиональных проб в ходе практики, обратная связь от наставника.

3. Для рефлексивного осмысления полученного опыта — организация диалога наставника с наставляемым, помощь в осмыслении успехов и трудностей, связи профессионального опыта с личными смыслами.

Таким образом, наставничество системно соответствует структуре профессионального самоопределения.

Поскольку профессиональное самоопределение требует активной позиции студента, а наставничество может быть ресурсом только в диалоге, который требует готовности обеих сторон, то представление о наставничестве как о партнерстве становится необходимым условием для запуска этого процесса. Соответственно, осознанное представление о наставничестве как о развивающем партнерстве является необходимым условием успешного профессионального самоопределения. Без такого представления потенциальный ресурс наставничества может остаться невостребованным, поскольку студент может быть не готовым к диалогичному взаимодействию с носителем опыта.

Несмотря на очевидную необходимость формирования таких представлений, существующие инструменты сопровождения (проектные и квест-технологии, организация педагогической практики, анализ проблемных ситуаций и моделирование ситуаций ценностного выбора, игровое имитационное моделирование, профессиональные и социально-коммуникативные пробы, нарративные и рефлексивные техники и др. [7; 16; 21; 24]) хотя и создают общий контекст профессионального становления, но не решают задачу целенаправленного формирования представлений о наставничестве как о ресурсе.

Одним из инструментов формирующего воздействия может стать научно-методический семинар «От выбора к призванию: наставничество в педагогической профессии», направленный на формирование осознанного отношения будущих педагогов к наставничеству как к ресурсу их профессионального самоопределения.

Такой семинар был организован и проведен Симферопольским научным центром Российской академии образования и кафедрой начального образования Крымского инженерно-педагогического университета. Ключевой идеей семинара стало рассмотрение наставничества не как формального института, а как личностно значимого ресурса профессионального развития. В основе программы лежали следующие принципы: интеграция теоретического знания и практического опыта, активизация рефлексивной позиции студентов. Структуру и содержание семинара составили теоретический и интерактивный блоки.

Для реализации теоретического блока были приглашены ведущие эксперты, которые выступили с докладами «Профессиональное самоопределение будущего учителя: кризисы и точки роста», «Эволюция роли наставника в современном образовании: от контролера к фасилитатору призвания», «Наставничество в социальной сети», «Роль наставничества в профессиональном становлении педагога», «Наставничество на педагогической практике». Наряду с теоретическим осмыслением психологических аспектов становления педагога и функций наставничества реальный опыт сопровождения молодых специалистов представили практикующие педагоги-наставники.

Интерактивный блок «От идей — к действиям» включал выполнение упражнений «Карта моего педагогического пути» и «Конструктор портрета идеального наставника». «Карта моего педагогического пути» — индивидуальная работа по структурированию профессиональных перспектив: идентификации сильных сторон, анализу зон развития и профессиональных рисков, постановке целей на ближайшую перспективу (2026—2028 гг.) и определению потенциальной роли наставника в достижении поставленных целей. Упражнение «Конструктор портрета идеального наставника» — групповая работа по созданию коллективного образа, предусматривающая выявление ключевых качеств и компетенций наставника, определение его значимых ролей (советчика, мотиватора, защитника и др.), проектирование эффективных форматов взаимодействия.

Анализ «Карт педагогического пути» проводился в два этапа (категоризация текстовых данных и последующая содержательная интерпретация выделенных категорий) и позволил определить наличие запроса на наставника, который может оказать содействие в решении выявленных проблем и достижении поставленных профессиональных целей. Анализ визуально-текстовых продуктов «Конструктор портрета идеального наставника» был направлен на выявление представлений о сущности и функциях наставничества. Фиксировались предпочитаемые личностные качества наставника, его функциональные роли и форматы взаимодействия.

Для оценки эффективности семинара и фиксации сформировавшихся в результате его проведения представлений использовался анализ данных входного опроса («Что означает для Вас наставничество и для чего нужен наставник?») и итоговой рефлексивной анкеты, которая позволила реконструировать смысловые инсайты участников и зафиксировать содержательные характеристики их нового понимания роли наставничества.

Анализ «Карт педагогического пути» показал, что студенты в целом обладают высокой степенью рефлексии своих профессиональных дефицитов (преимущественно методико-практических) и ставят реалистичные краткосрочные цели. Это создало содержательную основу для формирования адресного запроса на наставничество, который был зафиксирован в соответствующей колонке «Помощь наставника». Заметим, что студенты могли дать несколько вариантов ответа (множественный выбор). Соответственно, было рассмотрено и проанализировано 80 утверждений.

В 21,25% случаев ожидания помощи от наставника связаны с анализом слабых и сильных профессиональных сторон («чтобы я могла делать осознанные шаги в развитии»), получением конкретной, предметной критики в доброжелательной форме («на этом этапе урока активность класса упала, возможно, стоит добавить…»), указанием не только на очевидные недочеты («на то, что я сама не замечаю»).

В 20,0% утверждений отмечается, что наставник может помочь поддержать «энтузиазм в начале карьеры», «когда опускаются руки после неудачного урока», показать, что «трудности — это часть роста», разделить «радость от первых профессиональных побед».

В 17,5% ответов прослеживается убеждение, что наставник может подсказать современные эффективные методики или технологии, посоветовать, как правильно составить рабочую программу или календарно-тематическое планирование, дать рекомендации по полезным курсам или профессиональной литературе и т.п.

В отдельные группы можно объединить утверждения, в которых от наставника ожидают помощь в установлении контакта с родителями, подсказки, как вести себя в конфликтной ситуации, соблюдая профессиональные границы и субординацию (15,0%), в создании условий для размышления через «правильные вопросы» (12,5%). Лишь небольшая часть ответов (7,5%) отражает видение в наставнике единомышленника, с которым можно разделить профессиональные и личностные ценности. В 3,75% ответов наблюдаются затруднения в определении запроса на наставничество, а в 2,5% — нежелание иметь наставника, поскольку респонденты не собираются работать в дальнейшем по специальности.

Эти данные коррелируют с результатами выполнения второго задания, в рамках которого студенты обозначили роли идеального наставника (рис. 1). Обучающимся также была предоставлена возможность множественного выбора (не более трех вариантов).

Проведенный контент-анализ групповых портретов идеального наставника позволил реконструировать целостный образ наставника и его функций, сложившийся в представлениях будущих педагогов. В структуру личностных и профессиональных характеристик, ожидаемых студентами от наставника, вошли:

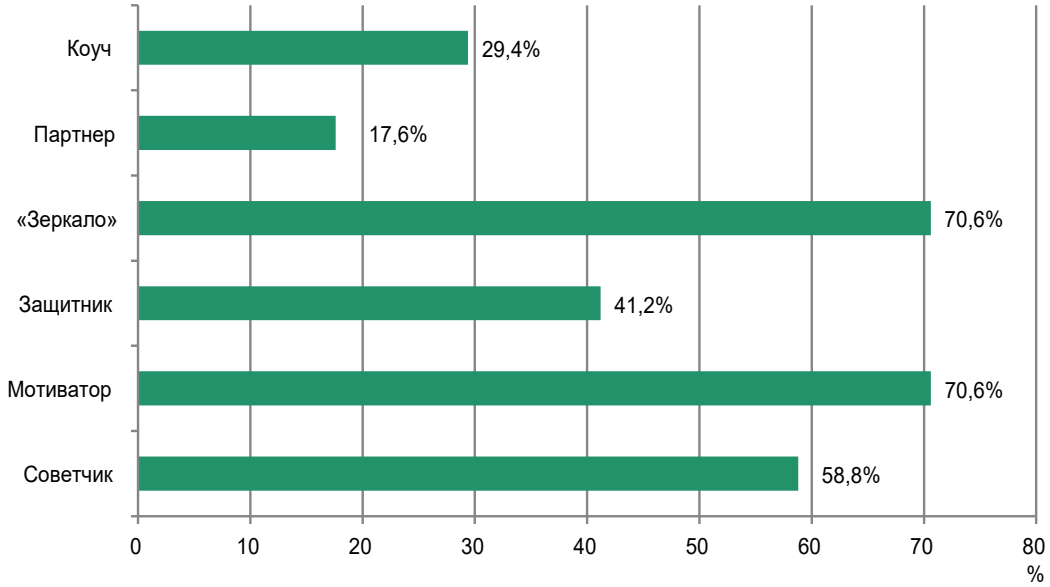

Рис. 1. Иерархия ролей идеального наставника в ожиданиях будущих педагогов

- эмпатия и доброта — эмоционально-личностные качества, обеспечивающие психологическую поддержку («эмпатия», «доброта», «понимание», «гуманность»);

- коммуникабельность и открытость — способность к установлению доверительного контакта и эффективному обмену опытом («коммуникабельный», «открытый», «отзывчивый»);

- компетентность и профессионализм — базовая характеристика, отражающая ожидание экспертных знаний и практического опыта («компетентный», «профессионал», «владеет информацией»);

- гибкость — адаптивность в выборе стратегий сопровождения, отсутствие догматизма.

Ранжирование предпочтений по функциональным ролям наставника (по типологии Т. Ю. Осиповой [22]) выявило ориентацию студентов на поддерживающую модель. Проанализировано 99 упоминаний студентов, которые были распределены по основным векторам (табл. 1).

Таблица 1

Иерархия функциональных векторов наставничества в представлениях студентов

Вектор	Ключевая функция наставника, % упоминаний	Обобщенная характеристика запроса
коррекции	Поддерживающая — 27,27 Диагностико-коррекционная — 10,1 Развивающая — 5,05	Запрос на психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее эмоциональную устойчивость и рефлексивный рост
самореализации	Профессионально-идентификационная — 16,16 Методическая — 16,16	Ядро запроса составляет наставник как носитель экспертного знания и практического опыта, помогающий в решении конкретных профессиональных задач
взаимодействия	Коммуникативно-организаторская — 13,13 Аналитическая — 8,08 Медиативная — 4,04	Коммуникабельность важна как базовое качество наставника. Запрос на рефлексивную аналитику и медиацию в конфликтных ситуациях

Студенты ожидают от наставника синтеза развитых личностно-поддерживающих качеств (вектор коррекции) и высокого профессионализма (вектор самореализации), кото-

рые реализуются через открытое, деловое взаимодействие (вектор взаимодействия). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о готовности студентов к принятию наставничества как инструмента их профессионального становления.

Качественный анализ ответов на открытые вопросы рефлексивной анкеты позволил реконструировать сформировавшееся у студентов представление о наставничестве, которое характеризуется переходом от абстрактного понимания к инструментальному запросу на профессиональное сопровождение. Данные рефлексии демонстрируют сдвиг от обобщенных представлений к конкретному пониманию функционала наставника. В ответах прослеживается переход от общих формулировок о наставничестве во входном опросе («наставник — это хорошо», «наставничество нужно») к конкретным определениям роли наставника на этапе рефлексии («помощь в адаптации к школьной жизни», «обеспечение методическим материалом», «критическая оценка уровня педагогического мастерства»). Если до семинара наставник мог восприниматься как контролирующая инстанция («помогает с подготовкой к уроку и затем проверяет его качество»), то после его проведения — как «мотиватор», «защитник», «источник поддержки», что свидетельствует о присвоении ему роли фасилитатора личностно-профессионального роста.

Ключевым инсайтом для значительной части участников стало преодоление психологического барьера, связанного с просьбой о помощи. В ответах встречаются формулировки, указывающие на снятие стигмы: «не нужно бояться просить помощи», «можно обратиться за помощью в начале профессионального пути». Студенты отмечают, что семинар помог осознать, что «каждый совершает ошибки… и это толкает на совершенство». Все это создает психологическую основу для открытого взаимодействия с наставником.

Анализ данных показывает, что запрос на наставничество сформировался не как общая потребность, а как конкретный инструмент для достижения сформулированных в «Карте» целей. Студенты четко определяют, в каких именно сферах им требуется наставник: «для преодоления неуверенности в методиках», «для помощи в адаптации». В ответах прослеживается готовность к конструктивному сотрудничеству: «выбрать наставника», «определить основные пункты в работе и коммуникации с наставником».

Рефлексивные отчеты свидетельствуют о начале процесса интеграции наставничества в индивидуальную модель профессионального становления. Участники отмечают важность наличия «грамотного наставника» на протяжении всего профессионального пути, а не только на этапе адаптации.

Проведенный семинар выступил катализатором в процессе трансформации пассивного восприятия наставничества в активный и осознанный запрос. Сформированный запрос носит адресный, практико-ориентированный характер и интегрирован в индивидуальные траектории профессионального развития, что свидетельствует о личностной переработке полученного опыта и появлении внутренней установки, определяющей готовность к диалогу с наставником.

Таким образом, комплексный формат семинара, интегрирующий теоретические доклады и рефлексивно-проектные интерактивы, получил высокую оценку участников и доказал свою эффективность. Полученные данные подтверждают перспективность использования подобных комплексных форматов в психолого-педагогическом сопровождении студентов.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что осознанное представление о наставничестве является значимым фактором профессионального самоопределения будущих педагогов, а его целенаправленное формирование через реф-

лексивно ориентированные мероприятия на этапе обучения в высшей школе — эффективным средством активизации данного процесса.

Эмпирически установлено, что научно-методический семинар выступил катализатором, который стимулировал переход в представлениях будущих педагогов от абстрактного восприятия наставничества к его пониманию как персонального ресурса для преодоления конкретных профессиональных трудностей и достижения поставленных целей. Это свидетельствует о начале интеграции образа наставника в индивидуальную траекторию профессионального становления.

Однако полученные результаты имеют ряд ограничений. Во-первых, исследование носило качественный характер и проведено на ограниченной целевой выборке студентов одного педагогического направления, что не позволяет статистически широко обобщать выводы. Во-вторых, замер динамики представлений осуществлялся непосредственно после проведения семинара, что не дает информации о долгосрочном эффекте воздействия.

Перспективы дальнейших исследований видятся, во-первых, в проведении лонгитюдного изучения влияния сформированных представлений о наставничестве на реальный процесс профессиональной адаптации выпускников. Во-вторых, необходимы адаптация и апробация предложенного формата семинара для студентов других педагогических и непедагогических специальностей. В-третьих, целесообразны разработка и валидизация диагностического инструментария для количественной оценки уровня сформированности представлений о наставничестве.

Список источников

1. Безвиконная Е. В., Богдашин А. В., Морозов А. А. Технология наставничества в адаптации молодых специалистов образовательной организации // Лидерство и менеджмент. 2022. Т. 9, № 4. С. 1189—1204. DOI: 10.18334/lim.9.4.116792.

2. Белякова Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов — будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 68—73.

3. Белякова Е. Г. Профессиональное самоопределение студентов — будущих педагогов в контексте смыслообразования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2, № 3. С. 205—216. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-3-205-216.

4. Белякова Е. Г., Быков С. А. Осмысленность жизни и профессиональный опыт как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 29—41. DOI: 10.11621/npj.2022.0404.

5. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. № 22 (1). С. 84—112. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112.

6. Веретенникова В. Б. Профессиональная идентификация в профессиональном самоопределении студентов — будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (175). С. 11—19.

7. Волкова М. А., Лукина А. К. Метод проектов как средство ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 3 (27). URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=500. DOI: 10.15393/j5.art.2019.5005.

8. Долженко Р. А., Сальцев А. А. Новые направления развития наставничества в РФ // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 6—12.

9. Казанцева А. И. Профессиональное самоопределение студентов в педагогическом образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 2071—2075. URL: https://e-koncept.ru/2016/86443.htm.

10. Керемли Н. В., Муравьева Г. Е. Субъективные факторы профессионального самоопределения студентов — будущих педагогов // Школа будущего. 2019. № 6. С. 206—215.

11. Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р) // Гарант.ру. Информацион-

но-правовой портал. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411951838/?ysclid=mn8eylnw4q159121931 (дата обращения: 05.02.2026).

12. Кригер Е. Э. Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 1 (11). С. 27—37. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-27-37

13. Круглова Е. Н. Наставничество как технология профессионального становления молодого специалиста // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 9. С. 142—148. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39775. DOI: 10.17513/snt.39775.

14. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. М. : Академия Минпросвещения России, 2023. 223 с.

15. Ле-ван Т. Н., Шиян О. А., Якшина А. Н. Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2022. № 16 (2). С. 41—64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03.

16. Лукина А. К., Воронина Н. Б. Роль практики в становлении профессионального сознания студентов — будущих педагогов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 71—75.

17. Макаров А. Н., Потаев В. С., Субанаков Г. Ю. Исследование закономерностей и условий функционирования и развития наставничества в региональной системе образования // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. 2021. № 2. С. 43—54. DOI: 10.18101/2304-4446-2021-2-43-54.

18. Методология (целевая модель) 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 (Утв. распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145) // Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: https://base.garant.ru/73473531/ (дата обращения: 05.02.2026).

19. Мыхнюк М. И., Тархан Л. З. Наставничество как условие профессионального становления молодого педагога // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2025. № 1 (77). С. 101—109.

20. Мясищева Е. Н., Яхтанигова Ж. М., Чуприкова Е. В., Лагода К. С. Наставничество в сфере образования — фактор развития региональной системы образования // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 91—100. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-91-100.

21. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf.

22. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. № 03 (март). ART 15083. URL: https://e-koncept.ru/2015/15083.htm.

23. Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С. Представления о роли наставника у студентов высшей школы факультета психологии // Известия Российской академии образования. 2025. № 3 (71). С. 121—137.

24. Потехина Н. В., Жеребятникова Г. В., Полковникова Е. Ю. Педагогические условия формирования профессионального самоопределения будущих педагогов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 1. С. 6—13. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-1-6-13.

25. Пряжников Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. 39 с.

26. Федина Н. В., Комков А. А. Из опыта организации наставничества в школе и в вузе // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. 2023. № 2. С. 91—94.

27. Чебровская С. В., Чебровский А. А. Педагогическое сопровождение как условие своевременного профессионального самоопределения обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31923. DOI: 10.17513/spno.31923.

28. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4 (25). Ст. 11. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-4-11.

References

1. Bezvikonnaya E. V., Bogdashin A. V., Morozov A. A. Tekhnologiya nastavnichestva v adaptatsii molodykh spetsialistov obrazovatel’noi organizatsii [Mentoring technology in the adaptation of young professionals in an educational organisation]. *Liderstvo i menedzhment — Leadership and Management*, 2022, vol. 9, no. 4, pp. 1189—1204. DOI: 10.18334/lim.9.4.116792. (In Russian)

2. Belyakova E. G. Problema modelirovaniya protsessa formirovaniya professional'noi identichnosti studentov — budushchikh pedagogov s pozitsii tsennostno-smyslovogo podkhoda [The Problem of Modeling the Process of Formation of Professional Identity of Students-Future Teachers from the Perspective of the Value-Meaning Approach]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 5, pp. 68—73. (In Russian)

3. Belyakova E. G. Professional'noe samoopredelenie studentov — budushchikh pedagogov v kontekste smysloobrazovaniya [*Professional Self-Determination of Students — the Future Teachers in the Context of Meaning Forming*]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates — Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, 2016, vol. 2, no. 3, pp. 205—216. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-3-205-216. (In Russian)

4. Belyakova E. G., Bykov S. A. Osmyslennost' zhizni i professional'nyi opyt kak prediktory professional'nogo samoopredeleniya budushchikh pedagogov [Meaningfulness of life and professional experience as predictors of professional self-determination of future teachers]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal — National Psychological Journal*, 2022, no. 4 (48), pp. 29—41. DOI: 10.11621/npj.2022.0404. (In Russian)

5. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyakh individualizatsii obrazovaniya [Professional Self-Determination and Professional Identity of Students-Teachers in the Conditions of Individualisation of Education]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, 2020, no. 22 (1), pp. 84—112. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112. (In Russian)

6. Veretennikova V. B. Professional'naya identifikatsiya v professional'nom samoopredelenii studentov — budushchikh pedagogov [Professional identification in professional self-determination of students — future teachers]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2023, no. 2 (175), pp. 11—19. (In Russian)

7. Volkova M. A., Lukina A. K. Metod proektov kak sredstvo tsennostno-smyslovogo samoopredeleniya budushchikh pedagogov [Project-based learning as a tool of value-meaningful self-determination for future teachers]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek — Lifelong Education: The 21st Century*, 2019, is. 3 (27). Available at: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=500. DOI: 10.15393/j5.art.2019.5005. (In Russian)

8. Dolzhenko R. A., Sal'tsev A. A. Novye napravleniya razvitiya nastavnichestva v RF [The new direction of mentoring development in the Russian Federation]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 6—12. (In Russian)

9. Kazantseva A. I. Professional'noe samoopredelenie studentov v pedagogicheskom obrazovanii [Professional self-determination of students in pedagogical education]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept" — Scientific-methodological electronic journal "Koncept"*, 2016, vol. 11, pp. 2071—2075. Available at: https://e-koncept.ru/2016/86443.htm. (In Russian)

10. Keremli N. V., Murav'eva G. E. Sub''ektivnye faktory professional'nogo samoopredeleniya studentov — budushchikh pedagogov [Subjective factors of professional self-determination of students — future teachers]. *Shkola budushchego — School of the Future*, 2019, no. 6, pp. 206—215. (In Russian)

11. Kontseptsiya razvitiya nastavnichestva v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 21 maya 2025 g. № 1264-r) [Concept for the development of mentoring in the Russian Federation for the period up to 2030 (approved by the Order of the Government of the Russian Federation of May 21, 2025 No. 1264-r)]. *Garant.ru. Informatsionno-pravovoi portal* [Garant.ru. Information and legal portal]. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411951838/?ysclid=mn8eylnw4q159121931. Accessed: 05.02.2026. (In Russian)

12. Kriger E. E. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya pedagoga v situatsiyakh neopredelennosti [Supporting the teacher professional identification in situations of uncertainty]. *Vestnik RGGU. Ser. Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2018, no. 1 (11), pp. 27—37. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-27-37(In Russian)

13. Kruglova E. N. Nastavnichestvo kak tekhnologiya professional'nogo stanovleniya molodogo spetsialista [Mentoring as a technology of professional development of a young specialist]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii — Modern High Technologies*, 2023, no. 9, pp. 142—148. Available at: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39775. DOI: 10.17513/snt.39775. (In Russian)

14. Ladilova N. A., Mishina I. A. *Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremennosti* [Mentoring in Russia: from its origins to the present]. Moscow, Akademiya Minprosveshcheniya Rossii Publ., 2023. 223 p. (In Russian)

15. Le-van T. N., Shiyan O. A., Yakshina A. N. Pedagog-nastavnik: lishnyaya nagruzka ili resurs dlya professional'nogo razvitiya? [Teacher-mentor: extra load or a resource for professional development?]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika i psikhologiya — MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 16 (2), pp. 41—64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03. (In Russian)

16. Lukina A. K., Voronina N. B. Rol' praktiki v stanovlenii professional'nogo soznaniya studentov — budushchikh pedagogov [The role of practice in the formation of professional consciousness of preservice teachers]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva — Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 2016, no. 1 (35), pp. 71—75. (In Russian)

17. Makarov A. N., Potaev V. S., Subanakov G. Yu. Issledovanie zakonomernostei i uslovii funktsionirovaniya i razvitiya nastavnichestva v regional'noi sisteme obrazovaniya [A study of regularities and conditions of mentorship functioning and development in the regional education system]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika i menedzhment — BSU Bulletin. Economy and Management*, 2021, no. 2, pp. 43—54. DOI: 10.18101/2304-4446-2021-2-43-54. (In Russian)

18. Metodologiya (tselevaya model') nastavnichestva obuchayushchikhsya dlya organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obshcheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshikh praktik obmena opytom mezhdu obuchayushchimisya (Utv. rasporyazheniem Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 25 dekabrya 2019 g. № R-145) [Methodology (target model) of mentoring students for organizations carrying out educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including the use of best practices for exchanging experience between students (Approved by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 25, 2019 No. R-145)]. *Garant.ru. Informatsionno-pravovoi portal* [Garant.ru. Information and legal portal]. Available at: https://base.garant.ru/73473531/ Accessed: 05.02.2026. (In Russian)

19. Mykhnyuk M. I., Tarkhan L. Z. Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya molodogo pedagoga [Methodological foundations of training future psychologists to work in multicultural conditions]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya — Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2025, no. 1 (77), pp. 101—109. (In Russian)

20. Myasishcheva E. N., Yakhtanigova Zh. M., Chuprikova E. V., Lagoda K. S. Nastavnichestvo v sfere obrazovaniya — faktor razvitiya regional'noi sistemy obrazovaniya [Education mentoring — the development factor of the regional education system]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya — Problems of Modern Education*, 2021, no. 5, pp. 91—100. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-91-100. (In Russian)

21. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Metodika soprovozhdeniya lichnostnogo samoopredeleniya budushchikh pedagogov [Methods for supporting personal self-determination of future teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf. (In Russian)

22. Osipova T. Yu. Funktsional'nye vektory pedagogicheskogo nastavnichestva [Functional vectors of pedagogical mentoring]. *Kontsept — Scientific and methodological electronic journal "Koncept"*, 2015, no. 03 (mart), Art. 15083. Available at: https://e-koncept.ru/2015/15083.htm. (In Russian)

23. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S. Predstavleniya o roli nastavnika u studentov vysshei shkoly fakul'teta psikhologii [Perceptions of the role of a mentor among students of the Faculty of Psychology]. *Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya — The Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2025, no. 3 (71), pp. 121—137. (In Russian)

24. Potekhina N. V., Zherebyatnikova G. V., Polkovnikova E. Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya budushchikh pedagogov [Pedagogical conditions for the formation of professional self-determination of future teachers]. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta,* 2020, no. 1, pp. 6—13. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-1-6-13. (In Russian)

25. Pryazhnikov N. S. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy aktivizatsii professional'nogo samoopredeleniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodological foundations for activating professional self-determination. Abstr. Dr. Dis.]. Yekaterinburg, 1995. 39 p. (In Russian)

26. Fedina N. V., Komkov A. A. Iz opyta organizatsii nastavnichestva v shkole i v vuze [From the experience of organizing mentoring at school and at the university]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Problemy vysshego obrazovaniya — Proceedings of Voronezh State University. Ser. Problems of Higher Education*, 2023, no. 2, pp. 91—94. (In Russian)

27. Chebrovskaya S. V., Chebrovskii A. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak uslovie svoevremennogo professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Pedagogical support as a condition for timely professional self-determination of students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, 2022, no. 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31923. DOI: 10.17513/spno.31923. (In Russian)

28. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Evolyutsiya sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoi praktike [Development of mentoring institution in pedagogical system]. *Vestnik Mininskogo universiteta — Vestnik of Minin University*, 2018, vol. 6, no. 4 (25), art. 11. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-4-11. (In Russian)

Информация об авторе

З. Р. Асанова — кандидат педагогических наук, доцент

Information about the author

Z. R. Asanova — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Статья поступила в редакцию 06.02.2026; одобрена после рецензирования 27.03.2026;
принята к публикации 20.05.2026

The article was submitted 06.02.2026; approved after reviewing 27.03.2026;
accepted for publication 20.05.2026