

Научная статья

УДК 37.091

DOI: 10.25683/VOLBI.2026.74.1515

Nina Vardanovna Smirnova

Postgraduate of the Institute of Pedagogy of Education,
specialty 5.8.1 — General pedagogy,
history of pedagogy and education,
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
sonytele33@gmail.com

Нина Вардановна Смирнова

аспирант института педагогики и психологии образования,
специальность 5.8.1 — Общая педагогика,
история педагогики и образования,
Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация
sonytele33@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ НАСТАВНИЧЕСТВА

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

Аннотация. В условиях усложнения профессиональной деятельности учителя и трансформации образовательной среды школы возрастает значимость наставничества как педагогического механизма профессионального становления молодых педагогов. Несмотря на нормативное закрепление наставнических практик, их реализация нередко носит формализованный характер и не обеспечивает формирования субъектной профессиональной позиции и готовности к педагогическому сотрудничеству. Цель статьи — теоретически обосновать модель наставничества, ориентированную на формирование профессиональной готовности молодых учителей к педагогическому сотрудничеству. Методологическую основу исследования составляют положения общей педагогики, деятельностного и аксиологического подходов, а также анализ современных эмпирических исследований профессиональных дефицитов начинающих педагогов. В работе использованы методы теоретического анализа, обобщения и педагогического моделирования. В результате выделены и обоснованы критерии анализа наставнических практик, позволяющие различать их по характеру взаимодействия, позиции наставляемого, роли рефлексии и направленности совместной про-

фессиональной деятельности. Показано, что выявляемые у молодых педагогов дефициты в организации совместной деятельности, профессионального взаимодействия и рефлексии обуславливают необходимость смещения акцента в наставничестве от преимущественно регламентированных форм сопровождения к формам, основанным на совместной профессиональной деятельности и рефлексивном взаимодействии. Научная новизна исследования заключается в рассмотрении наставничества как педагогического механизма формирования профессиональной готовности к сотрудничеству, а не только как средства адаптационной поддержки. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования предложенной модели для анализа, проектирования и экспертизы наставнических программ в системе общего образования и практике внутришкольного наставничества в современных образовательных организациях.

Ключевые слова: наставничество, педагогическое сотрудничество, молодой учитель, профессиональное становление, профессиональное взаимодействие, ценностные ориентации учителя, профессиональная готовность, педагогическая рефлексия, совместная профессиональная деятельность, образовательная организация

Для цитирования: Смирнова Н. В. Педагогическое сотрудничество учителей в контексте наставничества // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 1(74). С. 580—584. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.74.1515.

Original article

TEACHERS' PEDAGOGICAL COOPERATION IN THE CONTEXT OF MENTORING

5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education

Abstract. In the context of increasing complexity of teachers' professional activity and the transformation of the school educational environment, mentoring gains particular importance as a pedagogical mechanism for the professional development of novice teachers. Despite the formal institutionalization of mentoring practices, their implementation often remains procedural and does not ensure the development of a subject-oriented professional position or readiness for pedagogical cooperation. The purpose of this article is to theoretically substantiate a mentoring model focused on the formation of novice teachers' professional readiness for pedagogical cooperation. The methodological framework of the study is based on the principles of general pedagogy, activity-based and axiological approaches, as well as the analysis of con-

temporary empirical studies on professional deficits of novice teachers. The research employs methods of theoretical analysis, generalization, and pedagogical modeling. As a result, criteria for analyzing mentoring practices are identified, allowing differentiation according to the nature of interaction, the position of the mentee, the role of reflection, and the orientation of joint professional activity. The study demonstrates that professional deficits identified among novice teachers in organizing joint activities, professional interaction, and reflection necessitate a shift in mentoring from predominantly regulated forms of support toward practices based on joint professional activity and reflective interaction. The scientific novelty of the study lies in conceptualizing mentoring as a pedagogical mechanism for developing professional readiness for cooperation rather

than merely a tool for adaptive support. The practical significance of the article lies in the possibility of using the proposed model to analyze, design, and evaluate mentoring programs in general education and in-school mentoring practices.

For citation: Smirnova N. V. Teachers' pedagogical cooperation in the context of mentoring. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2026;1(74):580—584. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.74.1515.

Введение

Актуальность. Современная система общего образования функционирует в условиях усложнения профессиональной деятельности учителя, расширения спектра его функций и повышения требований к качеству образовательных результатов. В данной ситуации возрастает значимость профессионального взаимодействия педагогов как фактора устойчивости образовательной организации. Характер и уровень профессионального взаимодействия, как показывают исследования, во многом определяются ценностными ориентациями педагогов и спецификой образовательной среды [1].

Выбор педагогами позиций взаимодействия обусловлен системой профессиональных ценностных ориентаций и базисных убеждений личности, выполняющих регулятивную функцию в профессиональной деятельности [2]. Для молодых учителей данный аспект приобретает особую значимость, поскольку именно на этапе профессионального становления формируются устойчивые способы профессионального взаимодействия, определяющие дальнейшую траекторию профессионального развития.

В условиях институциональных изменений системы образования особую роль приобретает наставничество как механизм профессиональной поддержки и сопровождения молодых педагогов. Современные исследования фиксируют рост интереса к наставничеству как педагогическому феномену, обеспечивающему передачу профессиональных норм, ценностей и способов деятельности [3].

Изученность проблемы. Проблематика наставничества в образовании широко представлена в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях. В работах Е. А. Дудиной и С. И. Поздеевой наставничество рассматривается как объект научного осмысления в контексте профессионального развития педагогов и образовательных систем [3], а концептуальные основания и модели наставничества в высшем образовании раскрываются в исследованиях Е. Г. Гиндес, И. А. Троян, Л. А. Кравченко [4].

Как самостоятельный объект научных исследований наставничество анализируется в работах П. Н. Осипова и И. И. Ирисметовой, где подчеркивается его междисциплинарный и институциональный характер [5]. Содержание и структура педагогического сотрудничества учителей, его формы и предпосылки в условиях современной школы раскрываются в исследованиях Л. М. Паштона [6], а социальные и институциональные аспекты наставничества — в работах И. А. Зориной [7].

Значимый вклад в понимание профессионального взаимодействия педагогов вносит К. М. Ушаков, рассматривающий сотрудничество через призму социального капитала образовательной организации [8]. Исторические и сравнительные аспекты развития наставничества представлены в исследованиях А. Р. Масалимовой и Д. И. Баянова [9], Е. А. Югфельд [10] и А. О. Афанасьевой [11].

Практико-ориентированные и сравнительные исследования наставничества отражены в работах Е. В. Игнатъевой [12], институциональные механизмы его развития в современной российской системе образования — в иссле-

Keywords: mentoring, pedagogical cooperation, novice teacher, professional development, professional interaction, teacher value orientations, professional readiness, pedagogical reflection, joint professional activity, educational organization

дованиях А. А. Марголиса и соавторов [13], а прикладные аспекты реализации наставничества — в работах В. А. Малинина и соавторов [14], а также в исследованиях А. К. Белолуцкой и соавторов, посвященных анализу профессиональных дефицитов начинающих учителей и их учету в организации наставнических практик [15].

Вместе с тем анализ научных источников показывает, что при многоаспектной разработанности проблемы наставничества недостаточно изученным остается вопрос его педагогического потенциала в формировании ценностной ориентации молодых учителей на педагогическое сотрудничество.

Целесообразность исследования. Существующее противоречие между активной институционализацией наставничества в системе образования и недостаточной теоретической проработанностью его аксиологического потенциала обуславливает необходимость обращения к анализу наставничества как педагогического механизма формирования ориентации молодых педагогов на сотрудничество. В условиях формализации наставнических практик возрастает риск их редукции до инструментов адаптации и контроля, что ограничивает возможности развития профессионального взаимодействия на ценностной основе.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование наставничества как педагогического механизма формирования ценностных ориентаций молодых учителей на сотрудничество. В рамках поставленной цели в статье решаются следующие **задачи**: проанализировать основные подходы к пониманию наставничества и педагогического сотрудничества; раскрыть ценностно-профессиональное содержание педагогического сотрудничества; определить педагогический потенциал наставничества в формировании ориентации молодых учителей на сотрудничество.

Научная новизна работы заключается в обосновании наставничества как педагогического механизма формирования ценностных оснований педагогического сотрудничества, а также в уточнении содержания педагогического сотрудничества как ценностно обусловленного способа профессионального взаимодействия учителей.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии представлений о наставничестве и педагогическом сотрудничестве в контексте общей педагогики и педагогической аксиологии. **Практическая значимость** работы заключается в возможности использования полученных выводов при проектировании и реализации наставнических программ, ориентированных на включение молодых учителей в профессиональное сотрудничество.

Основная часть

Методология исследования. Исследование выполнено в логике теоретико-аналитического осмысления педагогического сотрудничества как феномена профессионального взаимодействия учителей в контексте наставничества. Методологическую основу исследования составляют аксиологический подход, рассматривающий профессиональное взаимодействие как пространство формирования

и реализации ценностей педагогической деятельности, а также диалогический подход, раскрывающий субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия.

В ходе исследования использовались методы теоретического анализа, сравнительно-сопоставительного анализа и моделирования. Теоретический анализ позволил уточнить содержание и соотношение понятий «педагогическое сотрудничество», «профессиональное взаимодействие» и «наставничество», а также выявить отличительные признаки сотрудничества, позволяющие разграничить его с формализованными и регламентированными формами профессионального взаимодействия.

Сравнительно-сопоставительный анализ современных отечественных исследований наставничества был направлен на выявление доминирующих трактовок наставничества, его функций и рисков формализации, а также признаков развивающих наставнических практик. Анализ источников, посвященных профессиональному сотрудничеству учителей, позволил соотнести характер взаимодействия педагогов с развитием школьной образовательной среды, методической системы и социального капитала образовательной организации.

Метод теоретического моделирования использовался для выделения структурных компонентов педагогического сотрудничества в системе наставничества и обоснования критериев, позволяющих различать формализованные и развивающие наставнические практики. Разработанная модель носит аналитический характер и ориентирована на теоретическое осмысление наставничества как педагогического процесса, содержательным основанием которого выступает сотрудничество учителей.

Педагогическое сотрудничество как ценностно обусловленная форма профессионального взаимодействия. В современной педагогической литературе сотрудничество рассматривается как форма субъект-субъектного взаимодействия, основанная на совместной деятельности, профессиональном диалоге и рефлексии педагогического опыта [6, с. 78—82]. В отличие от формального взаимодействия, сотрудничество предполагает признание профессиональной субъектности каждого участника и ориентацию на совместное решение педагогических задач.

В работах В. А. Ситарова подчеркивается, что ценности выполняют регулятивную функцию: они определяют выбор способов профессионального взаимодействия и позиции педагога в совместной деятельности [2, с. 33—34]. Н. А. Астахова, анализируя аксиосферу педагога, показывает, что ценностные ориентации задают готовность учителя к диалогу, взаимодействию и совместной ответственности за образовательный результат [1, с. 34—36].

Сотрудничество в этом контексте целесообразно рассматривать не как абстрактную «хорошую ценность», а как **ценностно опосредованный способ профессионального действия**, обеспечивающий согласование индивидуальных и коллективных профессиональных смыслов и переход от «существования» педагогов к их совместной деятельности.

Наставничество как педагогическое пространство реализации сотрудничества. Современные исследования рассматривают наставничество как институционально оформленную форму профессионального взаимодействия педагогов [3; 4]. В интерпретации Е. А. Дудиной и С. И. Поздеевой наставничество выступает не как «передача опыта сама по себе», а как развивающее взаимодействие, концептуализируемое через субъектность, диалог и совместную деятельность; это задает основание рассматривать наставничество как среду профессионального сотрудничества и профессионального развития начинающего педагога [3, с. 86, 92—93].

Историко-педагогический анализ современных моделей наставничества фиксирует смещение акцента от преимущественно иерархических форм взаимодействия к моделям, ориентированным на сотрудничество, поддержку и взаимное развитие участников [9]. Вместе с тем подчеркивается, что институционализация наставничества сопровождается риском его формализации, связанной с усилением нормативной регламентации, доминированием процедур и снижением субъектной позиции наставляемого [4, с. 116—119; 15, с. 70]. В таких условиях наставническое взаимодействие может смещаться от развивающего профессионального сотрудничества к выполнению регламентированных функций, что ограничивает реализацию педагогического потенциала наставничества.

Отмечаемая в литературе многомерность наставничества и обращение к нему разных наук фиксируют его междисциплинарный статус и расширение исследовательского поля [5, с. 109—112], а также актуализируют задачу разграничения наставничества с иными формами педагогического сопровождения [10; 11, с. 172]. Сравнительные исследования институтов наставничества в разных странах также вносят вклад в понимание его специфики [12].

В прикладном аспекте результативность наставнических практик связывается с качеством взаимодействия наставника и наставляемого [7]: доверительным характером общения и партнерской основой отношений; в этом ключе наставничество определяется как технология передачи опыта через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

На основании социологического исследования (интервью с администрацией школ и опрос педагогов) А. А. Марголис, Е. В. Аржаных и М. Р. Хуснутдинова показали, что ключевыми барьерами развития наставничества выступают: неопределенность статуса наставника и отсутствие регламентации функций; недостаточная мотивация опытных педагогов при нерешенных вопросах нагрузки и оплаты; недостаточное внимание к системной организации профессиональной адаптации молодых специалистов со стороны администрации [13, с. 146—152].

Наставничество традиционно рассматривается и как действенная форма становления личности молодого педагога [14]. Всё это важно для теоретического осмысления наставничества: если наставничество институционализируется лишь как «обязанность» без содержательного ядра взаимодействия, оно склонно воспроизводить формальные и директивные модели коммуникации. Для предотвращения формализации принципиально значимо определить содержательное основание наставничества — то, что делает его педагогически развивающим. В рамках настоящего исследования таким основанием выступает **педагогическое сотрудничество**, обеспечивающее: включение молодого учителя в совместную профессиональную деятельность, освоение норм взаимодействия через практику совместного решения задач, развитие рефлексивной позиции в диалоге с наставником и коллегами.

Тем самым возникает потребность в аналитической рамке, позволяющей описывать наставничество не только как организационную процедуру, но и как пространство сотрудничества.

Структурная модель педагогического сотрудничества в системе наставничества. На основе проведенного теоретико-аналитического исследования разработана структурная модель педагогического сотрудничества в системе наставничества. Она строится на положении о том, что наставничество становится развивающим не по факту наличия наставника и наставляемого, а при условии, что взаимодействие принимает форму сотрудничества, т. е. совместного

профессионального действия, где молодому учителю не «передают» готовые решения, а включают его в обсуждение, проектирование и анализ педагогических решений [6, с. 78—82].

Модель предназначена для: описания внутренней структуры сотрудничества в наставничестве; различения формализованных и развивающих наставнических практик; проектирования наставнических программ как педагогического процесса, а не набора мероприятий.

Модель включает четыре взаимосвязанных компонента:

(а) Ценностный компонент содержит ценностное принятие сотрудничества как профессиональной нормы и основания взаимодействия. На этом уровне фиксируется, что наставничество направлено не на контроль и не на формальную адаптацию, а на развитие молодого учителя как субъекта профессиональной деятельности. Ценностный компонент задает выбор позиции взаимодействия и предотвращает скатывание к директивному стилю [1, с. 34—36; 2, с. 33—34].

(б) Коммуникативный компонент характеризует качество профессионального диалога: признание профессиональной субъектности молодого учителя, открытость обсуждения, совместная постановка вопросов и целей. Данный компонент обеспечивает переход от инструкции к обсуждению и от оценивания к совместному анализу [6, с. 78—82].

(в) Деятельностно-содержательный компонент определяет предмет сотрудничества: совместное планирование, разбор уроков и кейсов, анализ педагогических ситуаций, совместное проектирование решений, участие в методической и школьной деятельности не как «наблюдатель», а как соучастник. Именно этот компонент делает сотрудничество реальным профессиональным действием, а не декларируемой установкой [5].

(г) Организационно-рефлексивный компонент обеспечивает устойчивость сотрудничества и его включенность в методическую систему школы: регулярность взаимодействий, фиксация индивидуальных задач развития молодого учителя, организация обратной связи, условия времени и нагрузки.

В модели выделяются ключевые условия:

1. *Совместная профессиональная деятельность* как условие формирования сотрудничества: молодой учитель включается в решение реальных профессиональных задач вместе с наставником, а не получает советы «со стороны».

2. *Диалог и совместная рефлексия*, позволяющие переводить практические действия в осмысленный профессиональный опыт (анализ удачных решений, трудностей, оснований выбора педагогических средств).

3. *Профессиональная проба и поддержка*: молодой учитель выполняет действие самостоятельно, но в режиме поддержки и обратной связи, что снижает тревожность и формирует профессиональную уверенность.

4. *Нормативно-организационное обеспечение*: статус наставника, выделение времени и регламентов, меры стимулирования и обучения наставников, поскольку без этого наставничество остается стихийным или сугубо добровольным [13, с. 146—152].

Критерии различения формализованных и развивающих практик наставничества. Предлагается различать наставнические практики по совокупности критериев:

- *Позиция наставника*: директивная («передача опыта», контроль) или партнерская (совместное действие, диалог).
- *Предмет взаимодействия*: документы/отчетность или совместная деятельность и разбор реальных педагогических задач.
- *Результат*: внешняя адаптация (вписался в регламенты) или развитие профессиональной позиции (понимает, выбирает, обосновывает, рефлексировает).
- *Устойчивость*: разовые консультации или системная траектория взаимодействия с регулярной рефлексией и обратной связью.

Эти критерии позволяют использовать модель как инструмент анализа и проектирования наставнических программ.

Предложенная модель позволяет аналитически различать формализованные и развивающие практики наставничества по ряду признаков: преобладание регламентированных процедур или совместной деятельности; доминирование отчетности или рефлексивного диалога; зависимость наставляемого или его субъектная позиция и партнерское взаимодействие. Актуальность такого различения обусловлена эмпирическими данными о профессиональных дефицитах начинающих педагогов московских школ, среди которых фиксируются затруднения в организации групповой работы и дискуссий, разрешении конфликтных ситуаций, а также в осознании взаимосвязи между организацией взаимодействия обучающихся и поддержанием дисциплины и интереса к предмету [15]. Указанные дефициты указывают на необходимость наставнических практик, ориентированных не на формальное сопровождение, а на совместное профессиональное действие и рефлексивность, что и заложено в основу развивающих форм наставничества.

Выводы

В результате теоретико-аналитического исследования установлено, что педагогическое сотрудничество выступает содержательным основанием наставничества и определяет его развивающий потенциал. Наставничество обосновано как педагогический процесс, в котором ключевое значение имеет совместная профессиональная деятельность, включающая диалог, рефлексивность и совместное решение педагогических задач, а не формальное сопровождение или передача опыта.

Показано, что институционализация наставничества является необходимым условием устойчивости наставнических практик, однако не обеспечивает их педагогическую эффективность при отсутствии содержательного ядра, основанного на сотрудничестве как способе профессионального взаимодействия.

Разработанная структурная модель позволяет рассматривать наставничество как целостный педагогический процесс, в котором различие между формализованными и педагогически содержательными практиками определяется ориентацией педагогов на сотрудничество и принятием субъект-субъектной позиции взаимодействия.

Полученные результаты расширяют теоретическое понимание наставничества в системе общего образования и задают перспективы дальнейших исследований, связанных с эмпирической верификацией модели и уточнением критериев проявления педагогического сотрудничества в наставнических практиках.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер С. К. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 32—67. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67.
2. Роль ценностных ориентаций и базисных убеждений в выборе студентами позиций взаимодействия / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, Л. В. Романиук и др. // Сибирский психологический журнал. 2025. № 95. С. 20—39. DOI: 10.17223/17267080/95/2.
3. Дудина Е. А., Поздеева С. И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 5. С. 85—95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09.

4. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 8—9. С. 110—129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-110-129.
5. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как объект научных исследований // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020. № 2. С. 109—115. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10234.
6. Паштон Л. М. Содержание понятия «сотрудничество учителей» в школе: его характеристики, формы и предпосылки // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2023. № 5(95). С. 76—96. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-95-76-96.
7. Зорина И. А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2023. Т. 14. № 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/15SCSK223.pdf>.
8. Ушаков К. М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М. : Сентябрь, 2017. 160 с.
9. Масалимова А. Р., Баянов Д. И. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе // *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2023. Т. 17. № 2. С. 162—176. DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.09.
10. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022. Т. 10. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>.
11. Афанасьева А. О. Феномен наставничества: историческая ретроспектива и основные принципы // *Перспективы науки*. 2024. № 4(175). С. 170—174.
12. Игнатьева Е. В. Реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2023. 27 с.
13. 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.
14. Малинин В. А., Повshedная Ф. В., Лебедева О. В., Пугачев А. В. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя // *Вестник Мининского университета*. 2023. Т. 11. № 1. Ст. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5.
15. Белолуцкая А. К., Мкртчян В. А., Щербаклова Т. В. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ // *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2022. Т. 16. № 1. С. 55—77. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03.

REFERENCES

1. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Smantser A. P. Development of the axiosphere of the future teacher in the dialogue space of modern education. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*. 2018;20(7):32—67. (In Russ.) DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67.
2. Maralov V. G., Sitarov V. A., Romanyuk L. V. et al. The role of value orientations and basic beliefs in students' choice of interaction positions. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2025;95:20—39. (In Russ.) DOI: 10.17223/17267080/95/2.
3. Dudina E. A., Pozdeeva S. I. Mentoring as a focus of russian and international research investigations. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical journal*. 2023;5:85—95. (In Russ.) DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09.
4. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. Mentorship in Higher Education: A Concept, a Model and Development Prospects. *Vyssee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2023;32(7):110—129. (In Russ.) DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-110-129.
5. Osipov P. N., Irismetova I. I. Mentoring as an object of scientific research. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and Labour Market*. 2020;2:109—115. (In Russ.) DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10234.
6. Pashon L. M. The content of the concept of “teacher collaboration” in school: its characteristics, forms and prerequisites. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023;5(95):76—96. (In Russ.) DOI: 10.24412/2224-0772-2023-95-76-96.
7. Zorina I. A. Mentoring as a social phenomenon: modern challenges and requirements. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*. 2023;14(2). (In Russ.) URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/15SCSK223.pdf>.
8. Ushakov K. M. *How to Make a School Better, or Social Capital as a Priority*. Moscow, Sentyabr', 2017. 160 p. (In Russ.)
9. Masalimova A. R., Bayanov D. I. Past and contemporary mentoring models: points of convergence and divergence in historical retrospect. *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023;17(2): 162—176. (In Russ.) DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.09.
10. Yugfeld E. A. On the issue of the phenomenon of mentoring: a historical aspect. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*. 2022;10(5). (In Russ.) URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>.
11. Afanasyeva A. O. The mentoring phenomenon: historical retrospective and basic principles. *Perspektivy nauki = Science Prospects*. 2024;4(175):170—174. (In Russ.)
12. Ignat'eva E. V. *Implementation of mentoring for young teachers in Russia and the USA: a comparative analysis*. Abstract of diss. of the Cand. of Pedagogy. Saransk, 2023. 27 p. (In Russ.)
13. Margolis A., Arzhanykh E., Khusnutdinova M. Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019;4:133—159. (In Russ.) DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-133-159.
14. Malinin V. A., Povshednaya F. V., Lebedeva O. V., Pugachev A. V. Mentoring as an effective form of formation and development of a young teacher's personality. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. 2023;11(1):5. (In Russ.) DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5.
15. Beloluckaja A. K., Mkrтчян V. A., Shcherbakova T. V. Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2022;16(1):55—77. (In Russ.) DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03.

Статья поступила в редакцию 06.12.2025; одобрена после рецензирования 29.12.2025; принята к публикации 12.01.2026.
The article was submitted 06.12.2025; approved after reviewing 29.12.2025; accepted for publication 12.01.2026.