

RU

Алгоритм наставничества в допрофессиональной подготовке обучающихся педагогических классов

Ахметжанова Г. В.

Аннотация. Цель исследования – представить теоретически обоснованный и практико-ориентированный алгоритм наставничества «учитель – ученик педкласса», включающий инструменты диагностики, критериальную базу оценки профессиональной подготовленности обучающихся педклассов и шаги по внедрению указанного алгоритма в реальную школьную практику. В статье рассмотрена трансформация наставничества в системе допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Обосновывается необходимость перехода от традиционной иерархической модели наставничества к сетевым, гибким и data-ориентированным форматам взаимодействия в паре «учитель – наставник – ученик педкласса». Представленный диагностический инструментарий основан на принципах формирующего оценивания (направленность на индивидуальные достижения и развитие рефлексивной самооценки наставляемого, четкое соответствие результатов деятельности наставляемого поставленным перед ним задачам), цифровых артефактах (цифровые объекты, созданные или целенаправленно используемые наставляемым) и анализе данных рефлексии и самооценки. Научная новизна исследования заключается в интеграции формирующего оценивания и сетевых форм взаимодействия в единую систему ранней профориентации. В результате исследования разработана критериальная база оценки эффективности наставнических практик, интегрирующая профессионально-деятельностные, рефлексивно-личностные, результативно-практические и процессуальные показатели. Автор представил алгоритм внедрения наставничества в гибридную среду школьной социально-педагогической практики.

EN

Mentorship algorithm in the pre-professional training of pedagogical class students

G. V. Akhmetzhanova

Abstract. The study aims to present a theoretically grounded and practice-oriented mentorship algorithm for the “teacher – pedagogical class student” pair, incorporating diagnostic tools, a criteria-based framework for assessing the professional readiness of pedagogical class students, and steps for implementing the algorithm in real school practice. The article examines the transformation of mentorship within the system of pre-professional pedagogical training for school students. The necessity of transitioning from a traditional hierarchical mentorship model to networked, flexible, and data-oriented formats of interaction in the “teacher – mentor – pedagogical class student” triad is substantiated. The presented diagnostic toolkit is based on the principles of formative assessment (focus on individual achievements and development of the mentee’s reflective self-assessment, clear alignment of the mentee’s performance results with the tasks assigned to them), digital artifacts (digital objects created or purposefully used by the mentee), and analysis of reflection and self-assessment data. The scientific novelty of the study lies in the integration of formative assessment and networked forms of interaction into a unified system of early career guidance. As a result of the study, a criteria-based framework for assessing the effectiveness of mentorship practices was developed, integrating professional-activity, reflective-personal, outcome-practical, and process indicators. The author presents an algorithm for implementing mentorship in a hybrid environment of school socio-pedagogical practice.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что ранняя профориентация учащихся старших классов остается одним из приоритетных направлений современной образовательной политики (О направлении методических рекомендаций..., 2021; Об утверждении Порядка осуществления ..., 2023). Несмотря

на активное развитие сети специализированных педагогических классов, а в 2025-2026 учебном году они действуют в 15 школах г. Тольятти и Ставропольского района Самарской области (План мероприятий (Дорожная карта)..., 2025), разрыв между теоретическим изучением базовых основ педагогики и психологии в школе и реальной практикой взаимодействия с детьми сохраняет высокую устойчивость. Наставничество традиционно рассматривалось как ключевой механизм преодоления этого разрыва (Дежур, 2025), однако его классическая модель, построенная на вертикальной передаче опыта от старшего к младшему, всё чаще демонстрирует ограниченность в условиях быстро меняющейся образовательной среды. Цифровизация, смена поколений (приход «цифровых поколений» в школы), требования к персонализации актуализируют потребность в принципиально иных форматах сопровождения обучающихся, делающих первые шаги в педагогической профессии.

Укрепление института наставничества способствует становлению личности будущего или начинающего специалиста (Калашников, 2025; Семенова, 2024), повышению уровня профессиональных компетенций наставника (Еремина, 2022), всестороннему прогрессу общества (Зорина, 2023; Ладилова, Мишина, 2023). Возрастающая значимость наставничества, определение его как тренда образования (Томильцев, 2021) связывается с растущими запросами государства и общества на высококвалифицированных специалистов, обладающих высокой культурой труда и способностью к эффективной интеграции в профессиональную среду и, что немаловажно, с повышением как у наставляемых, так и у наставников уровня удовлетворенности своей деятельностью (Концепция развития наставничества..., 2025).

В отечественной педагогике традиционное шефство и наставничество долгое время рассматривались в рамках передачи социального и культурного опыта (Зарецкий, 1976). Согласно дефиниции, предложенной Б. Боземан и М. К. Фени (Bozeman, Feeneu, 2007), суть наставничества – в неформальной трансляции знаний, социального капитала и психосоциальной поддержки, который реципиентом оценивается как релевантный для трудовой деятельности, карьерного продвижения или профессионального развития. Данный процесс характеризуется продолжительной и, как правило, неформальной коммуникацией между индивидами. Вместе с тем И. Нонака, Х. Такеучи (2011) подчеркивают, что ключевой функцией наставника является передача не столько эксплицитного знания, доступного для самостоятельного освоения, сколько имплицитного и латентного знания, включающего интуитивные представления, профессиональные ощущения и оценочные суждения. Иными словами, объем невербального знания существенно превышает объем эксплицитного.

Современные исследователи (Эсаулова, 2017; Ковалева, 2023) указывают на ограниченность классических парадигм наставничества в условиях цифровой трансформации, подчеркивая необходимость развития профессиональной гибкости педагога-наставника и отказа от директивных форм контроля. В зарубежной научной парадигме акцент смещается на концептуализацию наставничества как интерактивной, коллаборативной практики. В частности, Л. Дарлинг-Хаммонд, М. Э. Хайлер и М. Гарднер (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017) обосновывают, что эффективность наставнических программ детерминирована интеграцией принципов формирующего оценивания и циклической рефлексии. Дж. Хэтти и Х. Тимперли (Hattie, Timperley, 2007) эмпирически доказывают, что систематическая и качественная педагогическая обратная связь выступает значимым катализатором образовательных результатов. А. Ф. Мерфи, Э. Халлер, Дж. Спиридакис (Murphy, Haller, Spiridakis, 2019) концептуализируют модель «когортного наставничества», что способствует минимизации уровня ситуативной тревожности и интенсификации рефлексивных процессов. Д. Шунк и К. А. Маллен (Schunk, Mullen, 2013), напротив, убеждены, что в основу наставничества должна быть положена концепция саморегулируемого обучения.

В контексте цифровой трансформации современного образования отечественные исследователи (Зорина, 2023; Деева, Черепанова, 2025) говорят о реализации сетевого взаимодействия как нового формата наставничества. Зарубежные ученые (Orland-Barak, Rachamim, 2009) большое значение придают видеоанализу как собственных, так и эталонных фрагментов образовательной деятельности, а также методу data-driven mentoring или методу образовательной аналитики (Allen, 2013), как доказательной основы и повышения объективности диалога наставника и наставляемого.

Несмотря на обилие публикаций, в рассматриваемой теме сохраняется ряд пробелов. Так, большинство исследований фокусируются на наставничестве студентов или молодых педагогов, оставляя без внимания специфику работы с учениками педагогических классов (возраст – 15-17 лет). Кроме того, при рассмотрении вопросов наставничества в допрофессиональной педагогической подготовке обучающихся исследователи делают акцент на использовании сетевых, коллаборативных форм «школа/вуз» (Байбородова, 2022), в то время как недостаточно проработаны модели интеграции формирующего оценивания в условиях школьной социально-педагогической практики. Также слабо исследована динамика перехода школьника от роли наблюдателя к роли самостоятельного проектировщика образовательных активностей. Устранение обозначенных пробелов обуславливают актуальность настоящей работы.

Проблема заключается, с одной стороны, в отсутствии единого диагностического инструментария для оценки навыков, значимых для освоения и реализации будущей профессии, а также начальной педагогической идентичности школьника, с другой – в недостаточной адаптации наставнических практик к психологическим особенностям личностей современных обучающихся.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- сформировать критериальную базу оценки профессиональной подготовленности обучающихся подклассов (второй год обучения), включающую профессионально-деятельностные, рефлексивно-личностные, результативно-практические и процессуальные показатели;

- разработать диагностический инструментарий для оценки профессиональной подготовленности обучающихся педклассов, интегрирующий формирующее оценивание, анализ цифровых артефактов и адаптированную модель ТРАСК;
- спроектировать практико-ориентированный алгоритм внедрения наставничества в гибридную среду школьной социально-педагогической практики, определив этапы от совместного проектирования до циклической рефлексии и стандартизации опыта.

Теоретико-методологическую базу исследования составили: теория рефлексивной практики (наставничество как процесс совместного конструирования профессиональной идентичности посредством циклической рефлексии и самоанализа) (Старовойтенко, 2024); деятельностный и субъект-субъектный подходы (переход от традиционной иерархической модели к сетевым, гибким, горизонтальным форматам взаимодействия) (Эсаулова, 2017); концепция формирующего оценивания (использование оценки как инструмента непрерывной обратной связи и выявления зон ближайшего профессионального развития) (Павленко, 2026).

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы: изучение отечественного и зарубежного опыта трансформации наставничества, сетевых форм взаимодействия и цифровой трансформации образования; моделирование: разработка практико-ориентированного пошагового алгоритма внедрения наставничества и критериальная база оценки эффективности наставнических практик; использование специализированных опросников, в том числе адаптированной анкеты самооценки на основе модели ТРАСК; педагогическое наблюдение; анализ продуктов деятельности (цифровых артефактов); анализ видеофрагментов проведенных занятий с разметкой таймкодов успешных и проблемных моментов; анализ цифровых метрик: оценка регулярности встреч, глубины диалога и активности в цифровой среде педкласса; критериальный анализ: оценка результатов по четырем выделенным критериям (процессуальный, профессионально-деятельностный, рефлексивно-личностный, результативно-практический критерии).

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения руководителями педклассов, учителями-наставниками, методистами школ и самими обучающимися предложенного практико-ориентированного алгоритма внедрения наставничества.

Обсуждение и результаты

Переход от традиционной иерархической модели наставничества (где наставник выступает единственным источником эксплицитного знания, а наставляемый – пассивным реципиентом) к сетевой и гибкой форме в паре «наставник/наставляемый» предполагает выстраивание взаимодействия на основе горизонтального сотрудничества: школьник, обладая цифровым мышлением (Седов, 2024), выступает генератором технологических идей, а наставник обеспечивает их педагогическую и этическую валидацию. Data-ориентированность (data-driven mentoring) проявляется в отказе от субъективных оценок в пользу анализа цифровых следов и артефактов: лог-файлов совместной работы, видеоанализа проводимых учениками педкласса образовательных активностей. Это позволяет перевести обратную связь из формата субъективного оценочного суждения в формат объективного оценивания.

Объективизация рассматриваемого процесса и переход от интуитивных оценок к измеримым показателям требует четкой критериальной базы. Такая база, во-первых, позволит диагностировать текущий уровень профессиональной подготовленности обучающихся, и, во-вторых, будет способствовать более эффективному выстраиванию индивидуальной траектории наставничества с опорой на конкретные дефициты учеников педклассов в области психолого-педагогических знаний и умений. Выделение четырех критериев профессиональной подготовленности обучающихся педклассов, предназначенных для проведения входной диагностики, а в перспективе – итоговой, базируется на синтезе современных психолого-педагогических исследований: *процессуальный критерий* опирается на концепцию формирующего оценивания как стратегии непрерывной обратной связи (Павленко, 2026) и алгоритм процессуального оценивания готовности к педагогическому творчеству (Бартошевич, 2024). Данный критерий позволяет избежать оценки статичного набора знаний и направлен на выявление динамики коммуникации в паре «наставник – наставляемый», а также успешности интеграции школьника в цифровую образовательную среду (Деева, 2025). *Профессионально-деятельностный критерий* базируется на концепции проектирования допрофессиональной педагогической подготовки (Байбородова, 2022) и теории эффективного профессионального развития педагогов (Darling-Hammond, 2017). Этот критерий фиксирует способность обучающегося трансформировать абстрактную идею в структурированную игровую или учебную ситуацию с учетом возрастных особенностей младших школьников. *Рефлексивно-личностный критерий* основан на теории реализации потенциалов рефлексии (Старовойтенко, 2024), концепции формирования профессиональной идентичности через наставничество (Семенова, 2024) и одновременной рефлексии через видеоанализ (Orland-Barak, 2009). Указанный критерий оценивает навыки самоанализа, эмоциональную регуляцию и эмпатию в рамках саморегулируемого обучения (Schunk, 2013). *Результативно-практический критерий* опирается на теорию значимости педагогической обратной связи для образовательных результатов (Hattie, 2007) и концепцию когортного наставничества, снижающего ситуативную тревожность и интенсифицирующего рефлексии (Murphy, 2019). Данный критерий демонстрирует успешность интериоризации школьником внешнего профессионального опыта и отображает реальный педагогический эффект.

Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2025 года в муниципальных образовательных учреждениях городского округа Тольятти. В нем приняли участие 35 обучающихся педклассов (11-е классы). Эти школьники проходят предпрофессиональную подготовку второй год, следовательно, ими в той или иной степени освоены первичные знания и навыки профессиональной деятельности, что дает возможность оценить профессиональную подготовленность обучающихся как результат наставничества.

Диагностический инструментарий, разработанный автором статьи, интегрирует формирующее оценивание, анализ цифровых артефактов (Концепция развития наставничества..., 2023; Бартошевич, 2024) и адаптированную модель TRACK (Mishra & Warr, Mishra, Warr 2021). Также автором сформирована критериальная база профессиональной подготовленности обучающихся педклассов для проведения входной диагностики.

Первый критерий – процессуальный – показывает динамику коммуникации наставника и наставляемого в реальной и цифровой среде: регулярность встреч, использование цифровых данных. Инструменты диагностики: лог-файлы наставнических сессий (цифровой журнал педкласса) и метрики активности в цифровой среде педкласса (использование общих цифровых досок, совместное редактирование документов, частота обращения, наставляемого к цифровой библиотеке, рекомендованной наставником).

Второй критерий – профессионально-деятельностный – отражает качество проектирования наставляемым детских активностей: способность конструировать игровые и учебные ситуации, понимание возрастных особенностей, уровень цифровой грамотности. Инструменты диагностики: экспертиза цифровых артефактов (сценариев мероприятий, разработанных обучающимися, видеозапись мероприятий и защиты методических кейсов).

Третий критерий – рефлексивно-личностный – направлен на оценку личностного роста наставляемого: способность к самоанализу, эмпатию, эмоциональную регуляцию, уровень сформированности начальной профессиональной идентичности. Диагностика осуществляется посредством анализа рефлексивных эссе и опросников «Профессиональная идентичность» У. С. Родыгиной).

Четвертый критерий – результативно-практический, фиксирует внешние эффекты. Оценка проводится посредством обратной связи, получаемой от учеников (младших школьников) и руководителей практик.

Результаты входной диагностики профессиональной подготовленности обучающихся педклассов представим на рисунке 1.

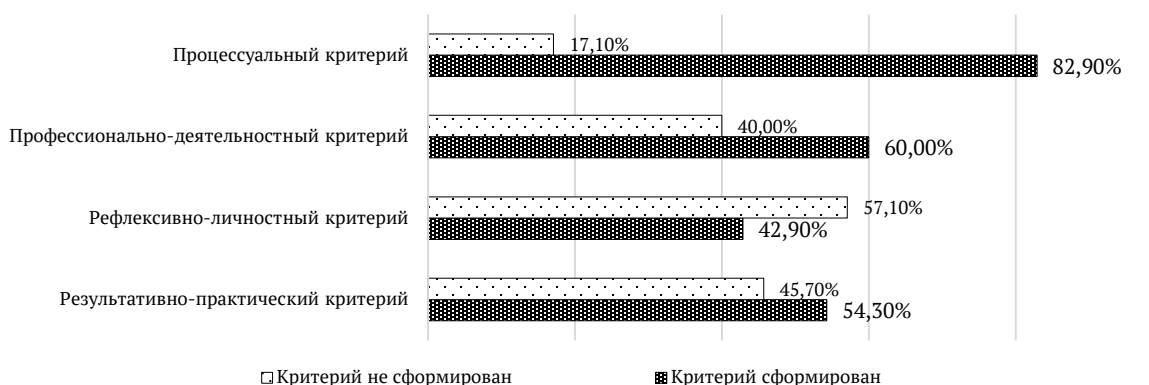


Рисунок 1. Результаты входной диагностики профессиональной подготовленности обучающихся педклассов (сентябрь 2025 г., 35 человек)

Итак, как можно увидеть на рисунке 1, наиболее острая проблема связана с рефлексивно - личностным критерием. Менее половины наставляемых (42,90% или 29 человек из 35) определились в выборе профессии учителя, демонстрируют умение проводить самоанализ педагогического опыта. Низкий уровень сформированности указанного критерия (57,10% от общего количества обучающихся педклассов) свидетельствует о том, что многие обучающиеся не определились в профессиональном выборе, испытывают трудности в осмыслении своего педагогического опыта, в эмоциональной саморегуляции.

При относительно высоком уровне сформированности процессуального критерия (82,9%) результативно-практический критерий составляет лишь 54,3%. Регулярность встреч и глубина диалога с наставником не решают системную проблему – наставляемые не успевают осмыслить и присвоить полученный практический опыт. В то же время практически все обучающиеся педкласса показали высокий уровень цифровой грамотности.

В целом выявлено, что «узким местом» является личностное присвоение профессионального опыта: многие ученики участвуют в процессе, но не рефлексуют его и не доводят до устойчивого практического результата. Требуется усиление рефлексивного компонента наставничества и методической поддержки. Предлагаемый практико-ориентированный алгоритм внедрения наставничества в гибридную среду школьной социально-педагогической практики включает четыре шага.

Шаг 1. Организационно-целевой (1 неделя). Наставником и наставляемыми совместно определяются цели, например, научиться удерживать внимание группы или освоить новый цифровой сервис для опросов.

Шаг 2. Проектно-методический (3-4 недели). Совместное проектирование и методическая разработка. Наставник и ученик педкласса работают над ко-дизайном (co-design, совместный процесс проектирования) фрагмента занятия или квеста для младших школьников, готовят цифровые материалы.

Шаг 3. Деятельностно-рефлексивный (1-2 недели). Проведение занятия обучающимися педкласса с младшими школьниками, совместный видеоразбор записи занятия наставником и наставляемым, рефлексивный диалог. Также во время проведения учеником педкласса образовательной активности учитель-наставник и сам учащийся заполняют карту наблюдения, составленную на основе адаптированной модели ТРАСК (Mishra, Warr, 2021). Данная модель способствует более глубокой оценке профессионально-деятельностного критерия профессиональной подготовленности обучающихся, в частности уровня цифровой и методической грамотности каждого наставляемого. Базовыми компонентами модели ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge) являются знание содержания предмета (Content Knowledge), педагогические (Pedagogical Knowledge) и технологическое знание (Technological Knowledge), а также их парные и тройное «пересечения», функционирующие в конкретном образовательном контексте (Mishra, Warr, 2021). Однако прямое применение классической модели к обучающимся педагогических классов оказывается затруднительным по двум причинам. Во-первых, обучающиеся не ведут систематического преподавания учебных дисциплин, поэтому компонент ТРАСК «знание содержания предмета» в их деятельности отсутствует. Во-вторых, их педагогическая практика носит преимущественно внеурочный и социально-педагогический характер: они организуют игры, квесты, мастер-классы, тренинги и воспитательные мероприятия для младших школьников. В связи с этим предложена авторская адаптация модели ТРАСК для допрофессиональной педагогической подготовки, в которой, например, компонент «знание содержания предмета» трансформируется в понимание обучающимися педклассов смысла и специфики включения компьютерных технологий в сценарии квестов, воспитательных активностей. Именно этот тип знания позволяет школьнику превратить абстрактную идею в конкретное мероприятие для детей.

Итак, компоненты ТРАСК в таблице 1 являются инструментом детальной оценки одного из четырех критериев профессиональной подготовленности обучающихся педклассов – профессионально-деятельностного. Оценке (оценивает учитель-наставник) и самооценке (оценивает сам наставляемый) подлежат следующие компоненты деятельности наставляемого: технология (знание цифровых ресурсов, умение их использовать, иметь резерв на случай сбоя); педагогика (учет возрастных особенностей, умение вовлекать всех детей, соблюдать санитарный регламент); технология + педагогика (умение использовать технологии для вовлечения в образовательную активность всех обучающихся, организовывать эффективное взаимодействие); технология + контент (адекватность выбора цифровых ресурсов для каждого конкретного мероприятия); интеграция (органичность включения цифровых ресурсов в мероприятие для достижения педагогической цели). Карта наблюдения представлена в таблице 1.

Таблица 1. Карта о ценки/самооценки деятельности наставляемого (оценка профессионально-деятельностного критерия профессиональной подготовленности обучающихся педклассов)

Оцениваемый компонент деятельности	Проявления в деятельности наставляемого	Оценка (0-5 баллов)	Самооценка (0-5 баллов)
Технология	Знание цифровых ресурсов; умение оперативно включать в образовательный процесс резервные цифровые ресурсы в случае сбоя	Заполняет учитель-наставник	Заполняет наставляемый
Педагогика	Соблюдение санитарного регламента (время работы с экранами); умение вовлекать в образовательную деятельность всех детей, а не только самых активных, учитывая возрастные особенности	Заполняет учитель-наставник	Заполняет наставляемый
Технология + педагогика	Использование технологий для изменения роли ребенка с пассивного слушателя на активного участника; умение выстраивать эффективное взаимодействие с младшими школьниками, в том числе с использованием цифровых технологий	Заполняет учитель-наставник	Заполняет наставляемый
Технология + контент	Умение выбирать цифровой инструмент, адекватный теме (например, для профорientации используется интерактивная карта, а не просто текстовый слайд)	Заполняет учитель-наставник	Заполняет наставляемый
Интеграция	Умение органично включать технологию в образовательную активность для достижения педагогической цели	Заполняет учитель-наставник	Заполняет наставляемый

Шаг 4. Обобщающе-презентационный (1 неделя). Обобщение опыта и презентация результатов. Защита цифрового портфолио, итоговая рефлексия, оформление предложений по повышению эффективности практики педкласса.

Шаг 5. Прогностический (завершающий этап). Рефлексия и составление индивидуального плана развития проводится совместно с обучаемым после проведения всех запланированных занятий.

Заключение

Таким образом, автором, в соответствии с поставленными задачами, сформирована и эмпирически апробирована критериальная база оценки профессиональной подготовленности обучающихся педклассов (второй год обучения). Выделенные критерии (процессуальный, профессионально-деятельностный, рефлексивно-личностный и результативно-практический) позволили комплексно охватить все аспекты подготовки. Применение данной базы в ходе входной диагностики (на выборке из 35 обучающихся г. Тольятти) доказало ее валидность. Зафиксирован высокий уровень процессуальной активности и цифровой грамотности обучающихся на фоне дефицита личностного присвоения опыта и низкого уровня профессиональной идентичности и эмоциональной саморегуляции.

Разработанный диагностический инструментарий подтвердил свою эффективность как механизм непрерывной обратной связи, позволяющий выявлять зоны ближайшего профессионального развития наставляемых.

Спроектированный практико-ориентированный алгоритм внедрения наставничества в гибридную среду школьной социально-педагогической практики направлен на устранение проблемы формализации участия ученика педкласса в педагогическом процессе, обеспечивая непрерывную циклическую рефлексию и приоритезацию первичного профессионального опыта, на трансформацию наставничества из традиционной иерархической модели контроля в гибкий процесс совместного конструирования профессиональной идентичности обучающихся, на снижение уровня субъективности оценки и формирование у ученика педкласса устойчивую способность к осознанному выбору профессии.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на апробацию данного алгоритма в процессе наставнической работы в педагогических классах для выявления его эффективности и разработку единых цифровых стандартов портфолио для педклассов.

Материалы исследования | Research materials

1. Концепция развития наставничества в Российской Федерации. Одобрена Президиумом РАО 29.06.2023. https://int6-yar.edu.yar.ru/docs/2023-2024/nastavnichestvo/kontseptsiya_razvitiya_nastavnichestva_0.pdf
2. Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 августа 2023 г. № 650. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407680888/?ysclid=mqo0tjveza176695431>.
3. О направлении методических рекомендаций для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30 марта 2021 г. № ВБ-511/08. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=388021&ysclid=mqo089gqwx124149565>
4. План мероприятий (Дорожная карта) по реализации проекта предпрофессионального образования «Педагогический класс» в Центральном управлении министерства образования Самарской области в 2025-2026 гг. <https://www.cuso-edu.ru/images/material-images/Prilozhenie%201.pdf>
5. Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации: Распоряжение Правительства РФ от 21 мая 2025 г. № 1264-п. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411951838/?ysclid=mq1zk8yevp861015687>

Источники | References

1. Байбородова Л. В. Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 2.
2. Бартошевич И. А. Алгоритм процессуального оценивания готовности будущего преподавателя к педагогическому творчеству // Университетский педагогический журнал. 2024. № 1.
3. Деева И. А., Черепанова В. С. Цифровое наставничество в общеобразовательной организации в условиях функционирования цифровой образовательной среды // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2025. № 21.
4. Дежур И. А. Психолого-педагогические аспекты адаптации и профориентации учащихся в условиях современной школы // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-2.
5. Еремина А. А. Роль наставника в формировании профессиональных компетенций молодого учителя // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 4 (12).
6. Зарецкий М. Ф. Наставник и педагогика. Л.: Общество «Знание» РСФСР; Ленингр. организация, 1976.
7. Зорина И. А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14. № 2.
8. Калашников Г. А. Роль института наставничества в процессе профессионального становления молодого специалиста // Амурский научный вестник. 2025. № 1.
9. Ковалева Т. М. Некоторые предварительные размышления о тьюторстве как особом наставничестве // Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество: сб. материалов XVI Международной научно-практической конференции (XXVIII Всероссийской научно-практической конференции), 18-19 октября 2023 г. М.: ДПК Пресс, 2023.
10. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023.
11. Нонака И., Takeuchi Х. Компания – создатель знания: Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. М.: Олимп-Бизнес, 2011.
12. Павленко Е. А. Стратегия обеспечения качества подготовки будущих учителей в процессе непрерывного и формирующего оценивания // Педагогический журнал Башкортостана. 2026. № 1 (111).

13. Седов В. В. Цифровое мышление и лидерство как ключевые факторы в современном мире // Этносоциум и межнациональная культура. 2024. № 6 (192).
14. Семенова Ю. В., Шаховская Е. А. Наставничество как способ формирования профессиональной идентичности обучающихся среднего профессионального образования // Поволжский вестник науки. 2024. № 3 (33).
15. Старовойтенко Е. Б. Реализация потенциалов рефлексии при построении рефлексивных практик // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 21. № 2.
16. Томильцев А. В. Возрождение наставничества как тренд профессионального образования // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы VII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 19-20 апреля 2021 г.: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. Т. 1.
17. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // Стратегии бизнеса. 2017. № 6 (38).
18. Allen D. Raising attainment using data-driven 'assertive' mentoring // SecEd. 2013. N. 11. <https://doi.org/10.12968/sece.2013.11.1913>
19. Bozeman B., Feeney M. K. Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique // Administration & Society. 2007. Vol. 39 N. 6.
20. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner, M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. <https://doi.org/10.54300/122.311>
21. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. N. 1.
22. Mishra P., Warr M. Contextualizing TPACK within systems and cultures of practice // Computers in Human Behavior. 2021. 117. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630997>
23. Murphy A. F., Haller E., Spiridakis J. Teachers' perceptions of a mentoring cohort model in a program leading to certification to teach English language learners // Mentoring and Tutoring. 2019. Vol. 27. Iss. 3. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630997>
24. Orland-Barak L., Rachamim M. Simultaneous Reflections by Video in a Second-order Action Research-mentoring Model: Lessons for the Mentor and the Mentee // Reflective Practice. 2009. Vol. 10. Iss. 5. <https://doi.org/10.1080/14623940903290653>
25. Schunk D., Mullen C. A. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning // Educational Psychology Review. 2013. Vol. 25. N. 3.

Информация об авторах | Author information



Ахметжанова Галина Васильевна¹, д. пед. н., проф.

¹ Тольяттинский государственный университет



Galina Vasilyevna Akhmetzhanova¹, Dr

¹ Tolyatti State University

¹ g.v.ahmet@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 10.06.2026; опубликовано online (published online): 07.08.2026.

Ключевые слова (keywords): наставничество; педагогический класс; допрофессиональная подготовка; формирующее оценивание; ранняя профориентация; критерии эффективности; mentorship; pedagogical class; pre-professional training; formative assessment; early career guidance; effectiveness criteria.