

Анна Владимировна Горина

Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и истории, Омск, Россия
e-mail: anna2012gorina@gmail.com

Полина Ивановна Фролова

Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
профессиональной педагогики, психологии и управления, Омск, Россия
e-mail: frolopi4774@mail.ru

Философско-антропологические аспекты современного наставничества в сфере образования

Аннотация. В статье исследуется практика наставнической деятельности как особая форма межличностного общения и взаимодействия наставника и наставляемого. Анализируется современное состояние положения наставника как педагогического работника в сфере образования, акцентируется внимание на аксиологическом аспекте практики наставничества. Рассмотрены основные трудности, связанные с реализацией наставничества в современных социокультурных условиях, в контексте существующих на сегодня антропологических рисков, связанных преимущественно с цифровизацией сферы образования и ослаблением значимости семейного воспитания. Предложена типология наставников, основанная на философско-антропологическом подходе.

Ключевые слова: наставничество, образование, антропологические риски, межличностное общение, диалог, образовательный процесс, типология наставников.

Anna V. Gorina

Siberian State Automobile and Highway University, Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor of the Department of Philosophy and History, Omsk, Russia
e-mail: anna2012gorina@gmail.com

Polina I. Frolova

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of
the Department of Professional Pedagogy, Psychology and Management, Omsk, Russia
e-mail: frolopi4774@mail.ru

Philosophical and Anthropological Aspects of Modern Mentoring in Education

Abstract. The article examines the practice of mentoring as a special form of interpersonal communication and interaction between a mentor and a mentee. The current state of the mentor's position as a teaching staff member in the field of education is analysed with an emphasis on the axiological aspect of mentoring practice. The main difficulties associated with the implementation of mentoring in modern socio-cultural conditions are considered in the context of existing anthropological risks associated primarily with the digitalisation of the education sector and the weakening role of family education. A typology of mentors based on a philosophical and anthropological approach is proposed.

Keywords: mentoring, education, anthropological risks, interpersonal communication, dialogue, educational process, typology of mentors.

Введение (Introduction)

Трансформационные процессы, происходящие в современном мировом образовательном пространстве, застав-

ляют взглянуть на многие достаточно привычные явления, устоявшиеся в образовательной практике, совершенно по-новому.

© Горина А. В., Фролова П. И., 2025

Для цитирования: Горина А. В., Фролова П. И. Философско-антропологические аспекты современного наставничества в сфере образования // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 1 (46). С. 13–18. DOI: 10.36809/2309-9380-2025-46-13-18

Необходимость организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения в рамках наставнической деятельности порождает определенные риски и трудности в организации данного процесса, особенно с учетом того, что зачастую организация процесса наставничества может протекать в виде удаленной деятельности с помощью включения в цифровое пространство педагогов и обучающихся. Одной из наиболее актуальных проблем исследования практики наставничества является разграничение понятий «сопровождение» и «наставничество» с целью создания на основе философско-антропологического подхода типологии наставников в сфере образования.

Цель данной статьи — исследование с позиции философского анализа практики наставничества, реализуемой различными субъектами в образовательном процессе, включающем как обучение, так и организацию воспитательного процесса с обучающимися всех возрастных категорий.

Методы (Methods)

Теоретико-методологическую основу исследования составляет холистический подход к изучению наставнической деятельности современного педагога. В рамках междисциплинарного исследования авторы опирались на следующие теоретические положения педагогических и философских концепций наставничества: в области организации наставничества молодежи в постиндустриальном обществе — Т. А. Арташкиной, В. В. Сокурено, М. К. Горшкова, Г. А. Ключарева, П. Н. Осипова, И. И. Ирисметовой, А. А. Пасковой [1; 2; 3; 4]; в области организации наставничества по проектной деятельности обучающихся в условиях цифровизации — Р. А. Долженко, А. А. Сальцева, Т. И. Загороднюк, А. В. Гориной, И. В. Казаковой, А. А. Шараповой, О. В. Крежевских [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11], а также М. В. Зубовой, А. О. Захарова, Б. В. Маркова, А. М. Сергеева [12; 13; 14].

В работе использовались философские (диалектический метод, герменевтический метод интерпретации смыслов наставничества) и общенаучные методы теоретического исследования (сравнительный анализ, синтез, обобщение, типологизация) и эмпирические методы исследования (педагогическое наблюдение, беседа) для создания на основе философско-антропологического подхода типологии наставников в образовании.

Литературный обзор (Literature Review)

Современная практика наставнической деятельности имеет исторические традиции в образовательной практике, так как изначально упоминается еще в древнегреческих мифологических сказаниях, к чему восходит этимология слова «ментор» — наставник. Ментор — воспитатель наследника царя Одиссея, Телемаха. Однако в российской социальной и образовательной практике употребляется обычно именно термин «наставник» — «наставничество».

Согласно толковому словарю В. И. Даля, наставитель (наставник) — это «руководитель; учитель или воспитатель», а наставничество — это «дело наставника» [15, с. 436].

Еще три-четыре десятилетия назад, в советское время, понятие «наставничество» воспринималось обществом

в первую очередь как явление, связанное с системой профессионального образования, и даже в основном как явление, напрямую связанное с системой организации профессионального обучения квалифицированных рабочих кадров на производственных предприятиях, что находит свое подтверждение в работах академика С. Я. Батышева [16, с. 87]. Например, в «Энциклопедии профессионального образования» отдельно подчеркивают мысль, что наставничество не является сферой деятельности педагога-профессионала, напротив, это «непрофессиональная деятельность, осуществляемая на общественных началах людьми, не имеющими специального педагогического образования» [16, с. 87]. Но при этом отдельно отмечается, что наставническая деятельность как социальное явление «выполняет две основные функции: обучающую и воспитывающую» [16, с. 88], что, несомненно, создает некое логическое противоречие с позиции системного взгляда на данное явление.

Исследуя исторический контекст применения практики наставничества в организациях, от классического варианта производственного обучения рабочих кадров непосредственно на рабочем месте до реализации наставничества в виде кадровой технологии многих современных предприятий, обеспокоенных передачей так называемых «критически важных знаний», М. В. Кларин особо подчеркивает важность существования и развития в организации «культуры наставничества, духа наставничества» [17, с. 99].

Отмечается, что практика взаимного наставничества без оглядки на иерархические отношения особо важна и необходима в современных проектных командах [17, с. 99].

Отдельно подчеркивается важная роль наставнической деятельности Е. А. Дудиной, внимание исследователя акцентируется на необходимости организации особого «субъект-субъектного взаимодействия, построенного на основе взаимной потребности, доверия и уважения вокруг общего интереса и совместной деятельности наставника и подопечного» [18, с. 46].

Широкое применение практики наставнической деятельности в образовательной организации в виде современных «перспективных направлений и форм наставничества» [19, с. 16], организованных на основе сетевого взаимодействия вузов и образовательных организаций, может давать особое, изначально не предполагаемые эффекты по профессиональному развитию не только начинающих педагогов, но и непосредственно вовлеченных в наставническую деятельность педагогов-профессионалов, отмечает В. В. Кулиш [19, с. 14–17].

С учетом современных реалий и развивающейся практики дистанционного взаимодействия М. А. Ризенко анализирует опыт успешного применения модели наставничества с опорой на онлайн-семинары для молодых педагогов с привлечением «ведущих педагогов-наставников профессиональных образовательных организаций» [20, с. 112], подчеркивая, что такая форма взаимодействия способствует не только адаптации, но и «раскрытию творческого потенциала» молодых педагогов [20, с. 112].

По мнению Э. Р. Ахмировой, А. Ю. Телициной, особое внимание к наставничеству обусловлено широкими возможностями для построения продуктивной деятельности

всех участников педагогического процесса с акцентом на профессиональное становление, которые способствуют развитию личностных качеств человека [21, р. 5].

Наставничество следует рассматривать как механизм развития аксиологического потенциала наставника и наставляемых. В исследовании А. А. Шариповой, А. В. Гориной проанализированы ценности, которые выступают неотъемлемыми составляющими самой практики наставничества; ценности, которые характеризуют деятельность субъектов наставничества, в частности, в проектной деятельности. В работе авторами подчеркивается, что коммуникативное пространство, создаваемое в рамках командной работы над проектом, создает особые возможности для взаимовлияния и коррекции аксиосферы субъектов наставничества, и представлена авторская типология ценностей субъектов наставничества в проектной деятельности [10].

Многие зарубежные исследователи подтверждают большую значимость наставничества для профессионального и надпрофессионального развития личности специалиста. Д. Меггинсон, Д. Клаттербак в своих работах исследуют внедрение наставничества посредством применения доступных методов и методик работы с обучаемыми через различные возможности организации широкой сети поддержки и воздействия со стороны наставника [22; 23].

Похожие выводы о роли наставничества делает в своей работе К. Д. Паор, исследуя философскую специфику образовательного пространства в профессиональном развитии педагога. Ученый отмечает, что взаимодействие и совместное исследование с наставником (консультантом) имеют зачастую решающее значение для развития профессиональных навыков педагога, определяя его потенциал развития на дальнейшие годы профессиональной деятельности [24].

Исследуя опыт максимально успешных преподавательских программ, нацеленных на закрепление на рабочем месте начинающих педагогов в европейских странах, Э. Р. Хау отмечает, что наилучший результат гарантируется созданием благоприятной среды сотрудничества и аккультурации в профессии учителя под руководством опытного наставника, при этом лучшей практикой является акцентирование внимания именно на помощи педагогу, а не на оценке действий [25].

Обширные возможности организации онлайн-наставничества можно реализовывать даже при организации подготовки в университетах кадров высшей квалификации, как считают С. Кумар и М. Джонсон. При этом необходимо отчетливо прорабатывать стратегические коммуникационные процессы при организации данной формы наставничества, организовывать психологическую поддержку обучаемых, а в отдельных случаях и направлять непосредственно исследовательскую деятельность молодого ученого [26].

Подготовка теоретиков образования, считает Л. Джексон, становится очень затруднительной в эпоху господства больших данных, определяющих развитие экономики знаний. Исследователь подчеркивает, что только при непосредственном участии ведущих профессоров в организации наставнической деятельности становится возможным понимание обучающимися современных тенденций и их

соотнесение с философией образования, что способствует изучению актуальных проблем информационного общества и содействует организации взаимодействия с реальным миром в ходе исследования [27].

С помощью наставнической деятельности Дж. Дж. Хаммерсли, М. Л. Уотерс, К. М. Кифи рекомендуют организованное вовлечение обучающихся в научно-исследовательский процесс университета в рамках деятельности факультетов или колледжа. Организация сетевого наставничества помогает преодолевать проблемы недофинансируемых университетов, в которых у преподавателей очень большой объем учебной нагрузки и меньше ресурсов для проведения исследований [28].

Наставничество как социальное явление претерпевает смысловые изменения, что уже отражается в появлении обратного «реверсивного наставничества» в профессиональной деятельности педагогов [29].

Таким образом, по мнению большинства исследователей, опыт наставнической деятельности не только несет в себе значимый потенциал для развития обучаемых, но и непосредственно обогащает и развивает в профессиональном плане самого наставника.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Проанализировав научную литературу по теме исследования, зададимся вопросом: когда же наставничество становится необходимостью, на каком этапе жизни современного человека? Если говорить о профессиональной деятельности, то в данном случае ответ очевиден: наставник нужен в ситуации адаптации нового сотрудника к работе. Здесь вопросов не возникает. А какую роль играет и может играть наставник в молодежной, подростковой среде?

В современных социокультурных условиях, как правило, молодежь ищет ответы на вопросы в пространстве сети Интернет. К сожалению, как пишет М. В. Зубова, «отсутствие взаимосвязи с родителями порождает отстраненность подрастающего поколения от взрослых: подростки не видят смысла в диалоге со взрослым...» [12, с. 191].

В данной ситуации человек, выступающий в роли наставника, может стать связующим звеном между «миром детей/молодежи» и «миром взрослых». При этом мир взрослых, конечно, существенно отличается от мира подрастающего поколения. В первую очередь мы должны говорить о разнице в ценностях, отличии мировоззренческом. Как пишет М. В. Зубова, для подрастающего поколения свойственно «развитие вариативного сознания с подвижной системой ценностей, отвечающей актуальным потребностям подрастающего поколения, что в целом влечет кардинальные изменения в мировоззрении, существенно отличающемся от мировоззрения предшествующего поколения» [12, с. 192].

Стоит отметить, что наставники в рамках проектной деятельности могут способствовать реализации тех самых «актуальных потребностей» подрастающего поколения. К сожалению, сегодня фактически «взращивают, воспитывают и социализируют» современное поколение детей — информационные технологии. В данной ситуации роль семьи серьезно ослаблена [12, с. 194–195].

Среди всех прочих обозначенных проблем автор указывает и «недостаточную досуговую организацию семейной деятельности» [12, с. 194–195]. Наставничество в данном случае способно минимизировать проявление данной проблемы в обществе за счет реализации межличностного общения наставника и наставляемого в рамках, например, долгосрочного социального проектирования.

Б. В. Марковым и А. М. Сергеевым в работах, связанных с проблемой онлайн-образования, ставится «резонный вопрос»: «Современному человеку нужен диалог, на основе которого выстраиваются смысловые отношения людей друг с другом, или достаточно коммуникации, обеспечивающей профессиональное общение?» [14, с. 70] Осуществив сравнительный анализ альтернативных концепций образования, исследователи пришли к выводам, что «согласно одной из них, цифровое образование превращает ученика в автомат, действующий по заданному алгоритму. Согласно другой, новые технологии повышают эффективность и общую производительность учреждений образования» [14, с. 70].

Ученые подчеркивают, что «...цифровые технологии обучения не являются принципиально антигуманными, но содержат в себе моральные, социальные и человеческие риски» [14, с. 70]. Для минимизации подобных рисков Б. В. Марков и А. М. Сергеев предлагают «...актуализировать смысловые практики общения ученика и учителя, дополнить их герменевтическими техниками беседы, способствующей пониманию смысла» [14, с. 84]. В ответ на цифровую революцию в медиа гуманитарии должны предложить такие практики образования, которые воспрепятствуют превращению человека в автомат, мыслящий по заданной программе [14, с. 77]. Как пишут авторы, «технологии, конечно, не нейтральны. Последствия их использования во многом зависят от того, в чьи руки они попадут и для какой цели будут использоваться. Поэтому кроме этических комиссий, оценивающих моральные риски внедрения новых технологий, целесообразно организовать антропологическую экспертизу, способную оценивать человеческий потенциал образования» [14, с. 84]. В рамках взаимодействия наставника и наставляемого, на наш взгляд, создаются предпосылки, условия для «осмысления знания и культурного наследия» [14, с. 84], происходит рефлексивное освоение информации. Межличностное общение наставника и наставляемого по характеру взаимодействия нередко становится похожим на то общение, которое свойственно только «первичным группам» (семье, кругу близких друзей). Данное обстоятельство стимулирует обучающихся проявить свои «скрытые» способности, раскрыть свой потенциал, обратить внимание на нереализованные желания и цели.

Между наставником и наставляемым выстраиваются такие межличностные отношения, которые позволяют глубже проникнуть в суть вещей и более целостно воспринять окружающий мир. На наш взгляд, преимущественно за счет интеграции знаний и умений наставника и наставляемого, которая осуществляется в рамках их совместной работы, например, над проектом, создаются благоприятные условия не только для достижения тех показателей, которые зафиксированы в учебных программах и планах (речь идет в первую очередь о компетенциях), но и для решения осо-

бого рода задач, которые не так явны, но имеют определенное значение для наставника и наставляемых. Имеются в виду такие ситуации, когда наставляемые «погружаются» в совместную работу с наставником над каким-либо проектом, который детерминирован не внешними причинами (например, когда обучающемуся предложили принять участие в ежегодном молодежном форуме и выступить с проектом по определенной тематике), а внутренними (особый случай, когда обучающийся берется за какое-либо дело исходя из собственного желания заняться творчеством или кому-либо помочь).

Наставник, подобно антикризисному менеджеру, решает вопросы, связанные с достижением целей и задач, поставленных как системой высшего образования («запрос свыше» на определенное количество участников проектов — «внешняя детерминация»), так и самой личностью наставляемого («внутренняя детерминация» участия обучающегося в проектной деятельности). В данном случае очевидна диалектическая составляющая реализации наставничества как осмысленной деятельности человека.

Наставничество — это прежде всего «диалог», «со-бытие», «сотворчество», «сотрудничество», «смысловые отношения». Б. В. Марков и А. М. Сергеев подчеркивают: «Идентичность современного человека определяется именно внутри его коммуникации с другими людьми, внутри различных сетей» [14, с. 79]. Диалог в данном случае рассматривается как взаимодействие одного человека с другим. По мнению М. М. Бахтина, «быть» — значит «общаться диалогически». При этом важно подчеркнуть, что «становление бытия — свободное становление. Этой свободе можно приобщиться, но связать ее актом познания (вещного) нельзя» [30, с. 410].

Таким образом, институт наставничества, предполагающий сопровождение обучающегося в информационном пространстве, в рамках образовательного процесса выходит сегодня на первый план. «Колоссальный рост информации делает ее усвоение отдельным человеком попросту невозможным. Относительно индивида знание становится внешней силой» [13, с. 31]. В то же время наставляемые обретают большую самостоятельность, воспринимая наставника, педагога не как центральную фигуру в образовательном процессе, а как один из тех информационных источников, которыми мы сегодня окружены. Взаимоотношения педагога и обучающегося, в частности, в рамках дистанционного формата общения зачастую «деперсонализируются». В данном случае возможно говорить, что наравне с «истинным наставничеством» в современном обществе сосуществует так называемое «квазинаставничество». Исключительно формальный характер реализации практики наставничества в данном случае способствует все большему отчуждению наставника от сущности наставничества как «со-бытия».

В рамках данного исследования авторами предпринята попытка типологизации наставников в сфере образования. Если в качестве основного критерия рассматривать целенаправленность и содержание выполняемой деятельности, то в данном случае можно представить следующую типологию наставников.

С позиции философско-антропологического подхода нами были выделены следующие типы наставников. Тип *«истинный наставник»* включает все виды наставников, чья деятельность соответствует сущности наставнической деятельности как таковой: осуществляется межличностное взаимодействие наставника и наставляемого, характеризующее взаимной вовлеченностью в передачу знаний и обогащение внутреннего мира субъектов наставничества, на добровольных началах создаются и развиваются отношения, подобные дружеским. Тип *«квазинаставник»* включает в себя те же виды наставников, но их деятельность в данной ситуации лишь имитируется.

Наставничество следует рассматривать преимущественно как особую форму диалога, «смысловые отношения», в рамках которых только и может реализоваться «истинное наставничество». Истинный наставник осуществляет свою деятельность по отношению к наставляемому преимущественно на добровольческих началах, независимо от регламента: формата взаимодействия и длительности самой практики наставничества.

Совместная задача наставника и наставляемого — найти в процессе интеллектуального поиска эффективное решение для обозначенной проблемы, опираясь на весь имеющийся сегодня багаж знаний в той или иной отрасли, используя самые современные технологии, в случае необходимости. Можно заключить, что функция «навигации» обучающихся становится одной из ключевых в системе образования. Самыми главными задачами со стороны педагогического сообщества становятся такие: скоординировать усилия наставляемых, направить их, проконсультировать, оказать содействие в решении поставленных задач, предоставить обратную связь.

Таким образом, можно предположить, что индивидуальный подход, психолого-педагогическое, методическое сопровождение обучающихся в образовании — на уровне достаточно интенсивного межличностного общения — отчасти нивелируют риски, связанные с цифровым образованием и онлайн-обучением.

Наставничество в данном случае может быть рассмотрено как «антикризисное» явление в образовании. Соот-

ветственно, создание благоприятных условий для института наставничества в экосистеме образовательной организации должно стать одной из актуальных задач.

Заключение (Conclusion)

Проведенное в ходе междисциплинарного исследования изучение практики наставничества, реализуемой различными субъектами в образовательном процессе, позволило выявить философско-антропологические аспекты современного наставничества и сделать следующие выводы:

1. Современная роль наставника в системе высшего образования заключается в оказании существенно-го содействия в преодолении антропологических рисков цифровизации образования, а также в выстраивании особого «диалогового» коммуникативного пространства для межличностного взаимодействия педагогов с обучающимися.

2. Наставничество следует рассматривать преимущественно как особую форму диалога, «смысловые отношения», в рамках которых только и может реализоваться «истинное наставничество». Истинный наставник осуществляет свою деятельность по отношению к наставляемому исключительно на добровольческих началах, независимо от регламента: формата взаимодействия и длительности самой практики наставничества.

3. Наряду с «истинным наставничеством» в современном обществе существует «квазинаставничество». Формальный характер реализации практики наставничества в данном случае способствует все большему отчуждению наставника от сущности наставничества как «со-бытия».

4. Типологизация наставников в сфере образования на основе философско-антропологического подхода возможна, если в качестве основного критерия определять целенаправленность и содержание выполняемой наставником деятельности.

5. Наставничество в сфере образования можно рассматривать как «антикризисное» явление, которое существенно изменяет образовательную экосистему и требует особого внимания со стороны руководства.

Библиографический список

1. Арташкина Т. А., Сокуренок В. В. Молодежь в эпоху пятого технологического уклада как субъект социального воздействия // *Философия образования*. 2019. Т. 19, № 2. С. 161–174. DOI: 10.15372/PHE20190212
2. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте : моногр. М. : Юрайт, 2022. 200 с.
3. 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
4. Паскова А. А. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации // *Вестн. Майкоп. гос. технолог. ун-та*. 2021. Т. 13, № 4. С. 100–106. DOI: 10.47370/2078-1024-2021-13-4-100-106
5. Долженко Р. А., Сальцев А. А. Новые направления развития наставничества в РФ // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 9. С. 6–12. DOI: 10.26170/ro18-09-01
6. Загороднюк Т. И. Компетентностная модель наставника образовательных проектных команд // *Современное педагогическое образование*. 2022. № 5. С. 183–188.
7. Горина А. В. Культура наставничества молодежи в условиях цифровизации: перспективы развития // *Цифровизация и кибербезопасность: современная теория и практика* : сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. Омск : Сиб. гос. авто-моб.-дорож. ун-т, 2022. С. 191–194.
8. Организация проектной деятельности при работе с молодежью : учеб. пособие / А. В. Горина, П. И. Фролова, И. В. Казакова, Е. А. Павлова. Омск : Сиб. гос. авто-моб.-дорож. ун-т, 2018. 140 с.

9. Горина А. В., Фролова П. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в социальной проектной деятельности // *Вестн. Сиб. гос. автомоб.-дорож. акад.* 2014. № 5 (39). С. 125–133.
10. Шаралова А. А., Горина А. В. Практика наставничества в проектной деятельности: аксиологический аспект // *Психология инновационного управления персоналом в контексте традиционных общественных ценностей* : сб. ст. Третьей Международ. конф. Н. Новгород : Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2024. С. 586–591.
11. Крежевских О. В. Трансдисциплинарный подход в науке и образовании // *Философия образования.* 2020. Т. 20, № 4. С. 32–47. DOI: 10.15372/PHE20200403
12. Зубова М. В. Философия воспитания: анализ ключевых проблем в рамках трансформации современного общества // *Abys.* 2023. № 4 (26). С. 187–196. DOI: 10.33979/2587-7534-2023-4-187-196
13. Захаров А. О. Образование в эпоху маргинализма: отчуждение знания // *Вопросы философии.* 2021. № 12. С. 131–137.
14. Марков Б. В., Сергеев А. М. Диалог и коммуникация в практиках цифрового образования // *Человек.* 2022. Т. 33, № 6. С. 69–87. DOI: 10.31857/S023620070023379-3
15. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 ч. М. : Тип. Т. Рис, 1865. Ч. 2. 1351 с.
16. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / науч. ред.: С. Я. Батышев, А. М. Новиков, В. А. Поляков. М. : Рос. акад. образования, 1999. Т. 2. 440 с.
17. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // *ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика.* 2016. № 5. С. 92–112.
18. Дудина Е. А. Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема // *Вестн. Том. гос. пед. ун-та.* 2022. № 2 (220). С. 39–49. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-39-49
19. Кулиш В. В. Современные практики наставничества в решении проблемы сохранения исторической памяти в школе // *Казан. соц.-гуманитар. вестн.* 2021. № 3 (50). С. 14–17. DOI: 10.26907/2079-5912
20. Ризенко М. А. Сообщество молодых педагогов как межинституциональное взаимодействие в области наставничества // *Инновационное развитие профессионального образования.* 2023. № 1 (37). С. 112–121.
21. Akhmirova E. R., Telitsyna A. Y. Mentoring as a Modern Method of Building the Pedagogical Process // *Вестн. Челяб. гос. ун-та. Образование и здравоохранение.* 2023. No. 4 (24). P. 5–9. DOI: 10.47475/2409-4102-2023-24-4-5-9
22. Clutterbuck D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organization.* London : Institute of Personnel and Development, 2004. 200 p.
23. Megginson D., Clutterbuck D. *Techniques for Coaching and Mentoring.* London : Routledge, 2004. 224 p. DOI: 10.4324/9780080470580
24. Paor C. D. Using Peircean Abduction to Understand Teacher Mentoring // *Educational Philosophy and Theory.* 2022. No. 55 (1). P. 89–99. DOI: 10.1080/00131857.2022.2073220
25. Howe E. R. Exemplary Teacher Induction: An International Review // *Educational Philosophy and Theory.* 2006. No. 38 (3). P. 287–297. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
26. Kumar S., Johnson M. Online Mentoring of Dissertations: The Role of Structure and Support // *Studies in Higher Education.* 2017. No. 44 (1). P. 59–71. DOI: 10.1080/03075079.2017.1337736
27. Jackson L. 'But Is It Really Research?' Mentoring Students as Theorists in the Era of Cybernetic Capitalism // *Educational Philosophy and Theory.* 2019. No. 52 (1). P. 17–21. DOI: 10.1080/00131857.2019.1591150
28. Hammersley J. J., Waters M. L., Keefe K. M. Use of Peer Mentoring, Interdisciplinary Collaboration, and Archival Datasets for Engaging Undergraduates in Publishable Research // *Frontiers in Psychology.* 2019. Vol. 10. P. 1–4. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00096
29. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов // *Педагогическое образование в России.* 2022. № 5. С. 154–162. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_18
30. Бахтин М. М. *Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет.* М. : Худож. лит., 1975. 502 с.