

Обзорная статья

УДК 159.923+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2503.05

Наставничество в системе образования вуза как важная составляющая профессиональной идентичности студента

Перевозкин Сергей Борисович¹, Елистратова Диана Эдуардовна²

¹*Новосибирский военный институт ордена Жукова имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
г. Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли наставничества в формировании профессиональной идентичности студента. Рассматривается влияние наставничества на личность будущих специалистов и их профессиональное становление, а также виды наставничества в высшем образовании в зависимости от вида деятельности. Особое внимание уделяется процессу формирования профессиональной идентичности в высшем учебном заведении. В заключение обозначается ценность и эффективность наставничества в формировании личности будущего специалиста.

Ключевые слова: наставничество; высшее учебное заведение; наставник; преподаватель-наставник; профессиональная идентичность; профессиональное обучение; студенты.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Елистратова Д. Э. Наставничество в системе образования вуза как важная составляющая профессиональной идентичности студента // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 83–93. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.05>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Условия развития практик наставничества в психолого-педагогическом образовании», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2025-062/1 от 19 марта 2025 г.



Mentoring in the University Education System as an Important Component of a Student's Professional Identity

Sergey B. Perevozkin¹, Diana E. Elistratova²

¹*Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of the role of mentoring in the formation of a student's professional identity. The term of mentoring is considered, as well as its influence on the personality of future specialists and their professional development. The existing types of mentoring in higher education are examined, depending on the type of activity. Special attention is paid to the process of forming a professional identity in a higher educational institution. In conclusion, the value and effectiveness of mentoring in shaping the personality of a future specialist are highlighted.

Keywords: mentoring; higher education institution; mentor; teacher-mentor; professional identity; professional training; students.

For Citation: Perevozkin S. B., Elistratova D. E. Mentoring in the University Education System as an Important Component of a Student's Professional Identity. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 83–93. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.05>

Financing. The research was carried out within the framework of the project “Conditions for the development of mentoring practices in psychological and pedagogical education”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-03-2025-062/1 dated March 19, 2025.

Тема наставничества в профессиональной сфере за последние несколько лет становится особо актуальной. Становление специалиста невозможно только на основе приобретенных знаний в процессе обучения. Для этого необходимо наличие более опытного специалиста рядом, хорошо понимающего структуру учреждения и весь рабочий процесс, другими словами, наставника. В эпоху повышенной ответственности и растущего внимания к качеству работы специалистов оказание всесторонней поддержки студентам имеет решающее значение. Наставничество позволяет повысить качество работы специалиста и уменьшить чувство изоляции в профессиональной среде, развивать уверенность в своих способностях, улучшить навыки решения проблем и способствовать саморефлексии. Наставник может быть не только на этапе построения карьеры, но и в образовательном учреждении, т. е. еще на этапе обучения. Для студентов первого курса такими представителями могут выступать как студенты старших курсов, так и преподаватели, раскрывающие профессиональную составляющую.

Введение системы наставничества коснулось всех образовательных учреждений разного уровня, особенно после принятия Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года [7]. Согласно принятой концепции, основной целью наставничества выступает передача знаний, умений и навыков наставляемому, формирование у него ответственного и позитивного отноше-



ния к труду и системы ценностей, отражающих традиционные взгляды и идеалы государства. В концепции наставничества представлено социально-педагогической технологией сопровождения личностного и профессионального развития человека. Наставником выступает носитель значимого опыта и духовно-нравственных ценностей, а наставляемым – тот, в отношении кого осуществляется наставничество.

О. Б. Ганпанцурова и С. Л. Старцева [2] отмечают, что наставник рассматривается как партнер по диалогу или даже друг, который может высказать критические замечания и оказать необходимую поддержку, в то время как наставляемый – это активный и рефлексивный мыслитель, вносящий определенный вклад в профессиональное пространство во взаимоотношениях с наставником.

Е. И. Артамонова и О. В. Тесленко [1] определяют наставничество как форму межличностного взаимодействия наставника и наставляемого, основанную на поддержке и передаче социального и профессионального опыта, а также знаний, умений и навыков. Е. А. Дудина [4] представляет наставничество в этом же контексте, дополняя, что наставничество также может выступать методом и способом передачи знаний и опыта, обучения, воспитания, развития профессиональной подготовки будущего специалиста. Е. Г. Гиндес с соавторами [3] отмечает, что основой наставничества является целенаправленное партнерство наставника и наставляемого, которое строится на взаимном доверии, в этом случае процесс личностного и профессионального роста будет наиболее эффективным и позволит достичь лучших профессиональных результатов и повысит мотивацию обучающегося.

Зарубежными авторами наставничество понимается как содействующие или помогающие отношения, направленные на достижение определенного результата у наставляемого. Например, повышение его квалификации или обучение определенному навыку [14]. Многие исследователи придерживаются позиции, что наставничество предполагает наличие межличностного взаимодействия между наставником и наставляемым, которое носит иерархический характер. Наставник помогает, содействует и поддерживает наставляемого в профессиональном развитии [8; 9; 19]. Наставничество охватывает различные аспекты и часто переплетается с другими видами взаимодействия, такими как коучинг и консультирование. Взгляды на наставничество варьируются от действий наставника, который дает общие советы и направляет мотивацию на карьеру и интенсивный межличностный обмен, предполагающий эмоциональную и психологическую поддержку наставляемого [17; 24]. Поддержка со стороны наставника может быть как учебной, так и эмоциональной, она необходима для целостного развития будущих специалистов при переходе от теоретических аспектов к практическим реалиям. Каждый тип поддержки учитывает различные аспекты опыта студента, помогая ему развивать необходимые навыки и устойчивость в профессиональной среде. Эмоциональная поддержка является ключевым элементом процесса наставничества, преподаватели-наставники играют важную роль в помощи преодоления стресса, тревожности и неуверенности в себе студента. Это является необходимым условием эффективного наставничества, как и помощь в преодолении возникающих препятствий. Делясь личным опытом и предлагая возможные варианты решения, анализируя существующую ситуацию, наставники способствуют развитию устойчивости и самоэффективности – ключевых компонентов профессионального развития.

N. Maila и J. Awino [18] полагают, что наставники развивают в студентах такие качества, как креативность, открытость, инновационность, критическое мышление



и умение решать проблемы, которые особенно важно формировать в период обучения в высшем учебном заведении для подготовки будущих компетентных специалистов. В образовательном процессе наставничество проявляется в виде руководства, организации, консультирования, обучения и поддержки со стороны опытного педагога или же педагогов, которые делятся своими знаниями с молодыми людьми [13]. Наличие наставничества, вне зависимости от его формата и вида, позитивно сказывается на эмоциональном состоянии студентов. Но как показывает практика, одного присутствия наставника в жизни студента недостаточно. Обучение профессиональным навыкам требует от студентов высокого уровня когнитивных и эмоциональных затрат, в процессе обучения могут возникать стрессовые ситуации. Получение поддержки со стороны наставника, поощрение, сочувствие, принятие и обратная связь позволяют снизить у студента уровень тревоги и повысить мотивацию продолжать обучение [10]. Согласно зарубежным исследованиям, наставничество в образовании с большей вероятностью окажет положительное влияние на профессиональную практику обучающихся, их удовлетворенность процессом обучения, что, соответственно, позитивно отразится на сохранении контингента вуза [15].

В межличностном взаимодействии наставника и наставляемого важную роль играет предоставление информации как со стороны педагога о его знаниях, навыках, опыте и области профессиональных интересов, так и со стороны студента о его потребностях и стремлениях в профессиональном обучении и развитии [20]. На этапе профессионального становления наставничество наиболее эффективно при наличии нескольких факторов. Сюда входят развитые навыки фасилитации и коммуникации у наставника, наличие у него глубоких знаний в профессиональной области и сфере образования, поддержка со стороны руководства и образовательной организации, а также регулярное взаимодействие между наставником и наставляемым [16; 21].

Е. Г. Гиндес, И. А. Троян и Л. А. Кравченко [3] выделяют виды наставничества в зависимости от вида деятельности в высшем образовании: адаптационное, профессиональное, научное, патриотическое, воспитательное, учебное и проектное. Адаптационное наставничество ориентировано на самоопределение студентов, их сопровождение и адаптацию в системе вуза. Профессиональное наставничество направлено на развитие профессиональных навыков и компетенций в процессе обучения, в период практики или же в период первой трудовой деятельности студента. Научное наставничество предполагает руководство научной деятельностью студентов, их обучение написанию статей и выступлению на конференциях. Патриотическое и воспитательное наставничество направлено на развитие у студентов чувства принадлежности к университету в частности и к стране в целом, на формирование духовно-нравственных ценностей, передачу морально-этических норм и правил, принятых в обществе, а также всестороннее развитие личности. Учебное и проектное наставничество затрагивают академическую сторону получения образования и способствуют повышению уровня учебной мотивации, интереса и стремления к знаниям, развитию умения работать в команде, реализовывать свои идеи и использовать творческий подход в решении поставленных задач [3].

Можно сделать вывод, что наставничество в процессе получения профессиональных навыков играет важную роль и позволяет обратить внимание на всестороннее развитие студента. Через наставничество возможно развитие положительного профессионального опыта, а также формирование представления о себе как о про-



фессионале. Формирование образа-Я как профессионала является важной и неотъемлемой частью становления профессиональной идентичности будущего специалиста, что необходимо для успешной реализации трудовой деятельности и ощущения принадлежности к выбранной профессии. Этот процесс начинается еще в высшем учебном заведении и продолжается в течение всей профессиональной карьеры [5; 6]. За последние годы интерес к наставничеству как к инструменту развития профессиональной идентичности специалистов вырос. Наличие обширной литературы по теме наставничества позволяет детально понять роли, представления, характеристики и структуру этого сложного процесса. Важно отметить, что наставничество в каждом учебном заведении различается в зависимости от существующего контекста, рабочей обстановки, культурных особенностей и экономических условий в целом. Наставничество особенно эффективно в период обучения в вузе, так как профессиональная идентичность находится на стадии формирования, и именно в этом процессе студенту необходима всесторонняя поддержка со стороны более опытного представителя профессии. Формирование профессиональной идентичности происходит в процессе приобретения студентами необходимых компетенций, моделей поведения и освоения принятых норм и правил и является неотъемлемой частью высшего образования. Сформированная профессиональная идентичность помогает будущим специалистам перейти к профессиональной деятельности, готовя их к ответственности, связанной с профессиональной ролью [22].

Профессиональная идентичность специалиста формируется не только в процессе обучения в университете путем изучения дисциплин и выполнения определенных заданий. Как отмечает А. В. Diekman с соавторами [12], познание себя и своей области требует знакомства и взаимодействия с другими людьми, погружения в различные контексты и смежные области, поскольку выявление как сходств, так и различий, а также каких-либо особенностей в деятельности других специалистов позволяет студентам более четко понимать свои собственные ценности и контексты. Взаимодействуя с разными специалистами выбранной профессиональной области, студенты могут выявлять существующие проблемы в трудовой сфере, осваивать новые стратегии и взгляды, критически мыслить и вносить свои предложения и идеи. Профессиональная идентичность активно формируется через совместную проектную деятельность, которая может осуществляться как с другими студентами, так и с преподавателями-наставниками. Исследования показывают [12], что совместный анализ профессиональной деятельности с другими специалистами, безусловно, способствует эффективному профессиональному развитию. Студентам очень важно получать обратную связь от наставников для формирования представлений о себе как о специалисте, для осмысления своей деятельности, полученных навыков и знаний. Персонализированная обратная связь со стороны наставника является бесценной для выявления областей, требующих улучшения и совершенствования учебных и рабочих стратегий. Помимо этого, взаимодействие с преподавателями других кафедр или факультетов может способствовать формированию у студента чувства принадлежности как к конкретной группе, так и к учреждению и профессии в целом. Как уже обозначалось выше, чувство принадлежности является важной составляющей профессиональной идентичности личности. Ощущение того, что личностная идентичность, взгляды, цели и потребности соответствуют определенной среде, соотносятся с ней, позволяет почувствовать истинность и правильность выбранной профессии [25]. В процессе обучения у студента есть возможность про-



строить свою личную «контактную сеть», наладить связь с различными специалистами как выбранной профессиональной области, так и смежных областей. Помимо этого, расширение такой сети дает студенту возможность освоения широкого спектра взглядов и убеждений и позволяет познакомиться с различными профессиональными моделями, что несет особую ценность. Традиционная модель, когда существует один наставник для конкретной группы, может дать студентам лишь ограниченные результаты, а расширение желаемых результатов за счет развития профессиональной идентичности означает, что взаимодействие с более широким кругом моделей и наставников будет полезным.

Для наставника-преподавателя оценить свой вклад в профессиональное развитие студента довольно сложно, так как результат его деятельности может быть неочевидным. S. Reissner и E. Armitage-Chan [22] отмечают наличие практических проявлений студента, благодаря которым можно сделать определенные выводы о степени развития необходимых знаний, навыков и моделей поведения. Под практически-ми проявлениями авторы подразумевают признаки изменений в мыслях, чувствах и поведении студентов. Такие знания позволяют преподавателю-наставнику понять формирующиеся приоритеты студента как профессионала и помочь найти свое место в профессии. S. Reissner и E. Armitage-Chan [22] провели теоретическое исследование, в котором затронули вопрос процесса формирования профессиональной идентичности в высшем учебном заведении. Теоретический анализ позволил им разработать оригинальную типологию, состоящую из четырех категорий: становление, согласование, исследование и трудности. Категория «становление» – это процесс обучения и развития студента, то, как студент усваивает необходимые навыки и модели поведения, как интегрирует свою личную идентичность в профессиональную сферу и как это отражается на его профессиональном самопонимании. В этой категории важным элементом является индивидуальное ощущение развития профессионального статуса студента. Категория «согласование» представляет собой процесс соотнесения своих собственных целей, ценностей и норм профессиональной деятельности с целями, ценностями и нормами со стороны профессионального общества, а также процесс приведения в соответствие данных элементов с внешними ожиданиями значимых других [11; 23]. Категория «исследование» определяет то, каким именно специалистом хочет стать студент в будущем, происходит процесс поиска подходящей ролевой модели и поиска наиболее привлекательной профессиональной ниши с учетом рабочей среды, корпоративной культуры или профессиональной роли. Категория «трудности» отражает возникающие сложности в понимании своего места или же в достижении желаемого результата. Студенты оказываются в состоянии фрустрации из-за невозможности достигнуть желаемых профессиональных целей, и в этом процессе пытаются обрести чувство профессиональной принадлежности и комфорта. Представленная типология позволяет лучше понять, как работа над самоидентификацией студентов приводит к развитию их профессиональной идентичности и как преподаватели-наставники могут формировать и поддерживать будущих специалистов. При наличии конкретных формальных и неформальных учебных мероприятий преподаватели, выступающие наставниками, могут понять, направлены ли они на содействие переходу студентов к «становлению» профессионалом, к «согласованию» их формирующейся профессиональной идентичности или к «исследованию» идентичности. Преподаватели также могут проанализировать идеи, которые они привносят в поддержку профессионального



становления студентов, и использовать это понимание для развития своей практики, чтобы лучше удовлетворять потребности студентов. Это понимание особенно актуально, поскольку «становление», «согласование» и «исследование» могут быть проблематичными при наличии разрыва между предполагаемым результатом и ожиданиями студентов в отношении своей профессиональной деятельности.

Институт наставничества сопровождает личность на всех уровнях образования и в процессе трудовой деятельности. Как отмечают, О. Б. Ганпанцурова и С. Л. Старцева [2], наставничество – это консолидированная педагогическая практика, которая способствует профессиональному развитию студента, формированию необходимых навыков в будущей профессиональной деятельности, уверенности, продуктивности и удовлетворенности работой. Процесс наставничества невозможен без доверительных отношений между наставником и наставляемым, он особенно эффективен при взаимодействии и поддержке всех структур университета. Можно сказать, что формирование профессиональной идентичности – это процесс формирования ясных представлений о будущей профессиональной деятельности, о своих собственных целях и ценностях, а также самоощущения себя как профессионала, который невозможен без наличия другого человека рядом. Наставничество выступает важной составляющей в процессе формирования профессиональной идентичности студента и в том числе может функционировать как бесценный инструмент повышения профессиональных навыков как наставника, так и наставляемого.

Список источников

1. Артамонова Е. И., Тесленко О. В. Наставничество как проявление качества профессиональной подготовки будущего преподавателя вуза // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-3-13-24>
2. Ганпанцурова О. Б., Старцева С. Л. Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов // СМАЛЬТА. 2025. № 1. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>
3. 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: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129>
4. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
5. Елистратова Д. Э. Ролевая модель в профессиональном становлении студентов-психологов // Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде: сборник научных статей по итогам Международной научной конференции (Кемерово, 29–30 мая, 2025 г.). Кемерово, 2025. С. 23–25.
6. Елистратова Д. Э. Формирование образа профессионала у студентов-психологов: теоретический анализ проблемы // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>
7. Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/159117/> (дата обращения: 20.07.2025).
8. Akama F., Keenan J. Attitudes towards staff mentoring by senior leaders of a College of Education in Ghana // Journal of Higher Education Policy and Management. 2023. Vol. 45, Issue 1. Pp. 84–95.



9. *Ambrosetti A., Dekkers J.* The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships // *Australian Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 35, Issue 6. Pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
10. *Bakker A. B., Demerouti E.* The job demands-resources model: State of the art // *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22, Issue 3. Pp. 309–328. DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
11. *Best S., Williams S.* Professional Identity in Interprofessional Teams: Findings from a Scoping Review // *Journal of Interprofessional Care*. 2019. Vol. 33, Issue 2. Pp. 170–181. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1536040>
12. *Diekman A. B., Ward R. M., Yeziarski E. J., Bretz S. L.* Developing identity via intentional interdisciplinary engagement: exploring new mentoring models for STEM graduate students' professional development // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2025. Vol. 33, Issue 2. Pp. 155–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2441125>
13. *Harrison J., Dymoke S., Pell T.* Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice // *Teaching and Teacher Education*. 2006. Vol. 22, Issue 8. Pp. 1055–1067. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
14. *Hobson A. J., Kaplar-Kodacsy K., Maxwell B., Hammond A. R.* The role of mentoring programme coordinator: professional development meta-facilitator? // *Professional Development in Education*. 2024. Vol. 50, Issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
15. *Hobson A. J., Maxwell B.* Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring // *Journal of education for teaching: International research and pedagogy*. 2020. Vol. 46, Issue 2. Pp. 184–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>
16. *Ince A.* Managing risk in complex adult professional learning: the facilitator's role // *Professional development in education*. 2017. Vol. 43, Issue 2. Pp. 194–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1164743>
17. *Kram K.* *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham: University Press of America, 1988. 266 p.
18. *Maila N., Awino J.* Reflections on quality education in African higher education // *Africa Education Review*. 2008. Vol. 5, Issue 2. Pp. 239–252. DOI: <https://doi.org/10.1080/18146620802449464>
19. *McCormack C., West D.* Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study // *Mentoring and Tutoring* 2006. Vol. 14, Issue 4. Pp. 409–431. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611260600739290>
20. *Morales E. E., Ambrose-Roman S., Perez-Maldonado R.* Transmitting success: comprehensive peer mentoring for At-risk students in developmental math // *Innovative higher education*. 2016. Vol. 41, Issue 2. Pp. 121–135. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9335-6>
21. *Perry E., Boylan M.* Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators // *Professional development in education*. 2008. Vol. 44, Issue 2. Pp. 254–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1287767>
22. *Reissner S., Armitage-Chan E.* Manifestations of professional identity work: an integrative review of research in professional identity formation // *Studies in Higher Education*. 2024. Vol. 49, Issue 12. Pp. 2707–2722. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2322093>
23. *Rodrigues F., Mogarro M. J.* Student Teachers' Professional Identity: A Review of Research Contributions // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>



24. Russell J., Adams D. The changing nature of mentoring in organizations // *Journal of Vocational Behavior*. 1997. Vol. 51, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
25. Schmader T., Sedikides C. State authenticity as fit to environment: The implications of social identity for fit, authenticity, and self-segregation // *Personality and Social Psychology Review*. 2018. Vol. 22, Issue 3. Pp. 228–259. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>

References

1. Artamonova E. I., Teslenko O. V. Mentoring as a Manifestation of the Quality of Professional Training of a Future University Teacher. *Pedagogical Education and Science*, 2022, no. 3, pp. 13–24. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-3-13-24>
2. Ganpanturova O. B., Startseva S. L. Mentoring in the Professional Training of Psychology Students. *SMALTA*, 2025, no. 1, pp. 5–16. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.01>
3. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. Mentoring in Higher Education: Concept, Model, and Development Prospects. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, issue 8-9, pp. 110–129. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129>
4. Dudina E. A. Mentoring as a Special Kind of Pedagogical Activity: Essential Characteristics and Structure. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, vol. 7, issue 5, pp. 25–36. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
5. Elistratova D. E. Role Model in the Professional Development of Psychology Students. *Value Self-Identification of the Future Professional in the Digital Educational Environment: Collection of Scientific Articles Based on the Results of the International Scientific Conference*. Kemerovo, 2025, pp. 23–25. (In Russian)
6. Elistratova D. E. Formation of the Image of a Professional among Psychology Students: Theoretical Analysis of the Problem. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 14–21. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.02>
7. *The Concept for the Development of Mentoring in the Russian Federation for the Period up to 2030 No. 1264-r was approved by Order of the Government of the Russian Federation dated May 21, 2025* [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/docs/all/159117/> (date of access: 20.07.2025). (In Russian)
8. Akama F., Keenan J. Attitudes towards Staff Mentoring by Senior Leaders of a College of Education in Ghana. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2023, vol. 45, issue 1, pp. 84–95.
9. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-Service teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, vol. 35, issue 6, pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
10. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands-Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007, vol. 22, issue 3, pp. 309–328. DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
11. Best S., Williams S. Professional Identity in Interprofessional Teams: Findings from a Scoping Review. *Journal of Interprofessional Care*, 2019, vol. 33, issue 2, pp. 170–181. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1536040>
12. Diekman A. B., Ward R. M., Yezierski E. J., Bretz S. L. Developing Identity via Intentional Interdisciplinary Engagement: Exploring new Mentoring Models for STEM Graduate Students' Professional Development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2025, vol. 33, issue 2, pp. 155–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2441125>



13. Harrison J., Dymoke S., Pell T. Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools: An Analysis of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 2006, vol. 22, issue 8, pp. 1055–1067. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>

14. Hobson A. J., Kaplar-Kodacsy K., Maxwell B., Hammond A. R. The Role of Mentoring Programme Coordinator: Professional Development Meta-Facilitator? *Professional Development in Education*, 2024, vol. 50, issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>

15. Hobson A. J., Maxwell B. Mentoring Substructures and Superstructures: an Extension and Reconceptualisation of the Architecture for Teacher Mentoring. *Journal of Education for Teaching: International Research and pedagogy*, 2020, vol. 46, issue 2, pp. 184–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>

16. Ince A. Managing risk in Complex adult Professional Learning: the Facilitator's Role. *Professional Development in Education*, 2017, vol. 43, issue 2, pp. 194–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1164743>

17. Kram K. Mentoring at work: *Developmental Relationships in Organizational Life*. Lanham: University Press of America, 1988, 266 p.

18. Maila N., Awino J. Reflections on Quality Education in African Higher Education. *Africa Education Review*, 2008, vol. 5, issue 2, pp. 239–252. DOI: <https://doi.org/10.1080/18146620802449464>

19. McCormack C., West D. Facilitated Group Mentoring Develops key Career Competencies for University Women: A case study. *Mentoring and Tutoring*, 2006, vol. 14, issue 4, pp. 409–431. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611260600739290>

20. Morales E. E., Ambrose-Roman S., Perez-Maldonado R. Transmitting Success: Comprehensive peer Mentoring for At-Risk Students in Developmental math. *Innovative higher education*, 2016, vol. 41, issue 2, pp. 121–135. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9335-6>

21. Perry E., Boylan M. Developing the Developers: Supporting and Researching the Learning of Professional Development Facilitators. *Professional Development in Education*, 2008, vol. 44, issue 2, pp. 254–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1287767>

22. Reissner S., Armitage-Chan E. Manifestations of Professional Identity work: an Integrative Review of Research in Professional Identity Formation. *Studies in Higher Education*, 2024, vol. 49, issue 12, pp. 2707–2722. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2322093>

23. Rodrigues F., Mogarro M. J. Student Teachers' Professional Identity: A Review of Research Contributions. *Educational Research Review*, 2019, vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>

24. Russell J., Adams D. The Changing Nature of Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 1997, vol. 51, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>

25. Schmader T., Sedikides C. State Authenticity as fit to Environment: The Implications of Social Identity for fit, Authenticity, and Self-Segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 2018, vol. 22, issue 3, pp. 228–259. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>

Информация об авторах

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Новосибирский военный ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Елистратова Диана Эдуардовна – соискатель ученой степени кандидата наук, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Ново-



сибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия,
<https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Information about the Authors

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow, Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Diana E. Elistratova – Candidate for the degree of Candidate of Sciences, Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0232-6800>, diana_elistratova@bk.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 21.07.2025

Одобрена после рецензирования: 28.08.2025

Принята к публикации: 22.09.2025

Received: 21.07.2025

Approved after peer review: 28.08.2025

Accepted for publication: 22.09.2025

