

Научная статья

УДК 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-131-148

ПОТЕНЦИАЛ САМОИЗМЕНЕНИЙ И СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ И ИХ НАСТАВНИКОВ

Серафимович И. В.¹✉, Голуб А. Б.²

^{1,2} Институт развития образования, Ярославль, Российская Федерация

¹ Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

¹✉ iserafimovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>

² any-alferova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7708-2871>

Статья поступила в редакцию 23.01.2026

Одобрена после рецензирования 15.02.2026

Принята к публикации 28.04.2026

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвящённого изучению личностных ресурсов молодых педагогов и наставников в контексте развития института наставничества в современном российском образовании. Авторы подходят к проблематике исследования с точки зрения системогенетического подхода, рассматривая личностные ресурсы как профессионально важные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности. Основной целью исследования является выявление особенностей личностных ресурсов и их взаимосвязи со стилем педагогической деятельности у молодых педагогов и педагогов-наставников. Установлено, что молодые педагоги имеют меньшую потребность в самоизменениях и пониженную способность к осознанным самоизменениям по сравнению с наставниками. Показано, что с увеличением стажа педагогической деятельности у молодых педагогов усиливается потенциал самоизменений, а в выборке наставников такой закономерности не выявлено. Подчёркнута значимость показателя возможности самоизменений как характеристики гибкости мышления, важной для формирования мотивирующих стилей преподавания. Сделан вывод о необходимости создания условий для реализации наставничества, способствующего развитию личностных ресурсов как наставляемых, так и наставников.

Ключевые слова: личностные ресурсы, педагоги, потенциал самоизменений, стиль взаимодействия с учащимися, наставничество, наставническая деятельность, молодые педагоги, системогенетический подход.

Благодарности. Авторы благодарят научных консультантов – профессора В.Д. Шадрикова, профессора М.М. Кашапова, рецензентов.

Для цитирования: Серафимович И. В., Голуб А. Б. Потенциал самоизменений и стиль взаимодействия с обучающимися у молодых педагогов и их наставников // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.131–148. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-131-148>

Original article

POTENTIAL FOR SELF-CHANGE AND STYLE OF INTERACTION WITH STUDENTS OF YOUNG TEACHERS AND THEIR MENTORS EDUCATION SYSTEM*I. Serafimovich*^{1✉}, *A. Golub*²^{1,2} *Institute of Education Development of Yaroslavl Region, Yaroslavl, Russian Federation*¹ *P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation*^{1✉} *iserafimovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>*² *any-alferova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7708-2871>**The article was submitted on 23.01.2026**Approved after review on 15.02.2026**Accepted for publication on 28.04.2026*

Abstract. The article presents the results of a research devoted to the study of the personal resources of young teachers and mentors in the context of the institute of mentoring in modern Russian education. The authors approach the problem of the research from the point of view of a systemogenetic approach, considering personal resources as professionally important qualities necessary for effective pedagogical activity. The main goal is to identify the characteristics of personal resources and their relationship with the style of pedagogical activity among young teachers and mentors. It has been found that young teachers have a lower need for self-change and a reduced ability to consciously change themselves compared to mentors. At the same time, it is shown that with an increase in the length of teaching experience, young teachers have a strengthened potential for self-change, while no such pattern has been identified in the sample of mentors. The significance of the indicator of the possibility of self-change as a characteristic of the flexibility of thinking, important for the formation of motivating teaching styles, is emphasized. It is concluded that it is necessary to create conditions for the implementation of mentoring, contributing to the development of personal resources of both mentees and mentors.

Keywords: personal resources, teachers, potential for self-change, style of interaction with students, mentoring, mentoring activities, young teachers, systemogenetic approach.

Acknowledgements. The authors would like to pay special thankfulness to the scientific advisors – Professor V.D. Shadrikov and Professor M.M. Kashapov, the reviewers.

For citation: Serafimovich, I. V., Golub, A. B. (2026) Potential for self-change and style of interaction with students of young teachers and their mentors. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 131–148 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-131-148>

Введение

Регулярно проявляющийся интерес к институту наставничества на современном этапе развития системы образования обусловлен значимостью для государственной образовательной политики вопросов поддержки как молодых, так и опытных педагогов. Существует необходимость в создании условий для преемственности различного педагогического опыта и взаимообогащения, создания уникальных региональных практик в процессе совмест-

ной деятельности для решения новых задач, связанных с трансформацией образования, для развития потенциала педагогических работников.

В научных публикациях наставничество все чаще стало рассматриваться как ресурс для профессионального развития педагога [1; 2; 3], профессиональной культуры взаимообучения [4], формата передачи опыта во взаимодействии [5], непрерывного профессионального образования участников наставнических взаимоотношений [6; 7; 8; 9].

Создание модели наставничества и выделение её ключевых компонентов приобрело общегосударственное значение, в том числе при формировании единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (ЕФС НМС)¹, которая интерпретирует наставничество как форму обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество. Принципиально важно, что в 2025 г. была утверждена Концепция развития наставничества в РФ на период до 2030 г., которая закрепила понятие наставничества как социально-педагогической технологии сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также расширила применение наставнических практик, в том числе и на сферу трудовых отношений².

По данным Росстата, Ярославская область находится на четвёртом месте в ЦФО по доле молодых учителей (после Владимирской обл., Московской обл. и г. Москва)³, а значит есть потребность в наставничестве. Внешний механизм реа-

лизации института наставничества может обеспечиваться рядом условий: нормативно закреплённым порядком на уровне регионального министерства образования (в виде положения о системе наставничества педагогических работников образовательных организаций); региональными (муниципальными) реестрами наставников; программой наставничества и положением об эффективном контракте на уровне отдельной образовательной организации, позволяющим материально стимулировать педагогов за соответствующие виды деятельности.

Но этого явно недостаточно, поскольку «при кажущейся одномерности наставничества как передачи опыта и знаний, этот процесс является довольно объёмным и трудоёмким...» [2, с. 114] и предполагает особую совместную деятельность, в которой содержанием является не передача готовых решений и контроль их исполнения, а поддержка в осмыслении профессиональной деятельности и создании условий для самостоятельного профессионального роста [1]. Иными словами, бывают ситуации, когда даже обладающие большим стажем и высоким уровнем квалификации педагоги, методисты или управленцы испытывают трудности с успешным распространением своего опыта, эффективной передачей имеющихся знаний, умений и навыков своим коллегам. Это может зависеть как от внешних, так и от внутренних условий.

Для наставника, в соответствии с нормативными документами, важными компетенциями и видами сопроводительной деятельности могут быть следующие: знать и уметь, применять в работе нормативно-правовую основу образовательной деятельности, уметь «вводить в должность»; разрабатывать совместно с наставляемым педагогом персонализированные программы наставничества с учётом уровня его компетентности и уровня мотивации; консультировать и оказывать молодому (начинающему) педагогу индивидуальную помощь, развивать положительные качества наставляемого; периодически

¹ Распоряжение Минпросвещения России от 15.12.2022 № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утверждённую распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/> (дата обращения 18.12.2025)

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052> (дата обращения 18.12.2025)

³ Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2024/25 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/db9c1cdaa94b963299f927390b334c28/> (дата обращения 18.12.2025)

сообщать куратору или руководителю методического объединения о процессе адаптации молодого (начинающего) педагога, результативности его профессиональной деятельности⁴.

К внутренним условиям, обеспечивающим реализацию наставнической деятельности, относят следующие качества наставника:

- намерение обмениваться опытом и приложить волевых усилий для перенаправления негативных мыслей в конструктивные при решении различных проблемных ситуаций [10],

- умение слушать и слышать, учитывать потребности и возрастные особенности друг друга, оказывать поддержку [3].

- обладание позитивным профессиональным опытом, достижениями в профессии, развитии личности и повседневной жизни, готовностью и умением передавать свой опыт и помогать подопечному профессионально расти и развиваться [11].

- креативность, коммуникативность, ответственность, которые должны быть интегрированы с педагогическим тактом и компетентностью [9],

- совокупность компетенций наставника, имеющих полярные свойства одновременно дополнительной нагрузки и мощного ресурса для роста участников наставнического взаимодействия: «метакомпетенции (критическое мышление, умение выстраивать взаимодействие и др.), общие профессиональные компетенции (умение наблюдать, ставить задачу развития, совершать пробу и рефлексировать свой вклад в

действия детей или взрослых и др.), специфические компетенции (чувствительность к противоречиям, дивергентное мышление, эмпатия, умения продуктивно взаимодействовать в позициях «на равных», возвращать развивающую обратную связь, создавать ситуацию самостоятельного открытия)» [1, с. 42].

С позиции системогенетического подхода эти качества наставника, выделенные учёными, имеют общие особенности: влияют на продуктивность реализации деятельности, не возникают спонтанно, не обязательно связаны с возрастом или стажем работы, хотя некоторая зависимость присутствует. Профессионально важные качества развиваются на основе индивидуальных свойств личности в ходе практической деятельности [12], требуют дополнительного обучения и сопровождения, могут подвергаться деформации в силу действия профессионального стресса и выгорания [9], требуют интеграции личностных и когнитивных ресурсов, развития ресурсности профессионального мышления [13].

Поскольку качества наставника развиваются в деятельности, то именно сама наставническая деятельность может способствовать их развитию [5; 14; 15], но выступая не в качестве самоцели, а в контексте вектора «цель-результат». Этот вектор может эксплицироваться в условиях задач профессионального саморазвития или достижения показателей личностных результатов обучающихся, в контексте современных требований, предъявляемых к образовательной системе, включая внедрение обновлённых федеральных государственных стандартов, реализацию новых акцентов в воспитании, инклюзивном образовании и процессе цифровой трансформации школы.

Недостаточная проработанность психолого-педагогических вопросов наставничества послужила основанием обратиться к работам В.Д. Шадрикова и представителей его школы (А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков, Н.В. Нижегородцева, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко) и проанали-

⁴ Письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21.12.2021 (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-n-az-112808-profsoiuzarabotnikov-narodnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 18.12.2025)

зировать феномен наставничества сквозь призму системогенетического подхода, подразумевающего опору в понимании психологической системы деятельности через такие функциональные блоки, как: мотивы, цели, программа и информационная основа деятельности, принятие решений, профессионально важные качества. Рассмотрение феномена наставничества как вида совместной деятельности, а именно метадеятельности (деятельности с деятельностью других), даёт возможности для взаимодополнения компонентов психологической системы деятельности каждого субъекта наставнической пары через реализацию наставнической деятельности [15].

Несмотря на значимость и важность методологического и методического рассмотрения ракурса вышеуказанного вопроса, существующая разрозненность практик наставничества, разнообразие подходов к рассмотрению наставничества, трудность отслеживания непосредственных и опосредованных результатов и эффектов от наставничества не позволяют обозначить специфику личностных ресурсов молодых педагогов и их наставников. Мы хотели бы рассмотреть взаимодействие личностных ресурсов, связанных с индивидуальными возможностями изменчивости человека (самоизменений) и стилем педагогической деятельности. В концепции системогенеза деятельности это касается взаимодействия двух функциональных блоков: качеств, представляющих важность для деятельности и варианта программы деятельности, реализуемого через индивидуальный стиль. Диалектическое взаимодействие вышеуказанных функциональных блоков отмечается через важность преобразования себя педагогом как личности для повышения качества образования и эффективности в педагогической деятельности, что подчёркивается многими авторами [16; 17]. Вместе с тем на сегодняшний день существуют только отдельные исследования связи показателей личностной зрелости и личностных ресурсов педагога и стиля взаимодействия учителя с учащи-

мися, от которого, в том числе, зависят мотивация к учебной деятельности, настойчивость в достижении целей и другие принципиально важные для успешной учебной деятельности составляющие [18; 19; 20]. Российские исследователи также показали, что личностно зрелые учителя, характеризующиеся ответственностью, жизнестойкостью, системной рефлексией чаще используют мотивирующие стили взаимодействия с учащимися (поддерживающий автономию и структурирующий), а педагоги со сниженными показателями личностного потенциала склонны к проявлению контроля и хаоса, демонстрируя демотивирующие стили взаимодействия [21].

Таким образом, целью нашего исследования является изучение специфики личностных ресурсов педагогов и их взаимосвязи со стилем педагогической деятельности в зависимости от разных профессиональных статусов-позиций (наставник-наставляемый). В исследовании решались следующие задачи:

1. Выделить сходства и отличия молодых педагогов и наставников в характеристиках потенциала самоизменений.
2. Обозначить общие и специфические особенности молодых педагогов и наставников в выборе стилей взаимодействия с обучающимися.
3. Установить взаимосвязь между характеристиками потенциала самоизменений и стилями взаимодействия с обучающимися.

Материалы и методы

В нашем исследовании были применены следующие методики:

1. Опросник «Потенциал самоизменений» личности (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, Н.В. Гришина) [22]. Понятие «потенциал» отражает растущее внимание к сфере возможного, имеет процессуальную природу, осмысленную и целенаправленную включенность самого субъекта, которая реализуется через «совокупность возможностей реализации изменений, относящихся к различным уров-

ням психической организации человека» [22, с. 39]. Данный конструкт состоит из четырёх модулей: «потребность в самоизменениях – хочу меняться»; «способность к осозанным самоизменениям – надо меняться»; «вера в возможность самоизменений – верю в наличие возможностей»; «возможность самоизменений – могу меняться». Респондентам предлагается выразить степень согласия по 24 утверждениям (5-балльная шкала ответов). Каждая из шкал методики «Потенциал самоизменений» рассчитывается как сумма баллов по шести вопросам опросника, итоговый потенциал самоизменений – как сумма по всем шкалам. Таким образом, максимально возможный балл по шкале методики может быть равен 30 баллам, максимально возможный итоговый балл потенциала самоизменений – 120.

2. Методика диагностики мотивирующего и демотивирующего стилей учителей – опросник «Ситуации в школе» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев) [21]. Эта методика строится на теории самодетерминации с её гипотезой о трёх базовых психологических потребностях личности: в автономии (ощущении себя субъектом деятельности), в компетентности (собственной эффективности) и в принятии (связи со значимыми другими). Учитель должен создавать условия, способствующие поддержанию этих потребностей учеников. Исследования показывают, что педагогический стиль поддержки автономии способствует развитию внутренней мотивации, глубокому усвоению материала и улучшению психического здоровья школьников. Структурирующий стиль стимулирует вовлеченность детей на занятиях, улучшает способность самостоятельно регулировать своё поведение и снижает вероятность депрессивных состояний благодаря удовлетворению потребности в компетентности. В то время как демотивирующие педагогические стили – контролирующий и хаотично-попустительский – усиливают у обучающихся гнев, тревогу, амотивацию и внешнюю мотивацию, сомнения в собственной ценности и другие

негативные тенденции. Авторами также доказано, что учителя, предпочитающие продуктивные стили, отличаются высокой педагогической самоэффективностью и жизнестойкостью.

В рамках диагностики респондентам предлагается использовать 7-балльную шкалу для описания наиболее приемлемого для учителя способа разрешения учебных ситуаций. При обработке результатов для каждой из (суб)шкал вычисляется среднее значение по входящим в неё пунктам. Обработка результатов опросника «Ситуации в школе» строится на выделении следующих шкал и субшкал:

1. Поддержка автономии:
 - 1.1. Вовлечённый стиль,
 - 1.2. Подстраивающийся стиль.
2. Структурирующий стиль:
 - 2.1. Направляющий стиль,
 - 2.2. Объясняющий стиль.
3. Контролирующий стиль:
 - 3.1. Требовательный стиль,
 - 3.2. Доминирующий стиль.
4. Хаотический стиль:
 - 4.1. Отстраняющийся стиль,
 - 4.2. Ожидаящий стиль.

Выборка нашего исследования составила 80 респондентов: 40 наставляемых молодых педагогов и 40 педагогов-наставников. Возраст наставляемых педагогов – до 35 лет, педагогический стаж – до 15 лет. Возраст наставников – от 36 лет, педагогический стаж – от 11 лет (табл.1, 2).

Нами был проведён анализ достоверности различий между группами респондентов, выделенных на основании принадлежности к группе наставников или наставляемых, а также в зависимости от возраста и педагогического стажа респондентов. Использовался U-критерий Манна-Уитни и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (критерий Крускал-Уоллиса). Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил выявить корреляционные связи между переменными опросников «Потенциал самоизменений» и «Ситуации в школе».

Таблица 1/ Table 1

Распределение выборки респондентов по возрасту / Distribution of the sample of respondents by age

	до 25 лет	25–30 лет	31–35 лет	36–50 лет	более 50 лет	Всего
Наставляемый (молодой педагог)	8	19	13	0	0	40
Наставник	0	0	0	20	20	40
Всего	8	19	13	20	20	80

Таблица 2/ Table 2

Распределение выборки респондентов по стажу педагогической работы / Distribution of the sample of respondents by experience in teaching

	до 3 лет	3–5 лет	6–10 лет	11–15 лет	16–20 лет	21–25 лет	более 25 лет	Всего
Наставляемый (молодой педагог)	8	17	7	8	0	0	0	40
Наставник	0	0	0	6	5	6	23	40
Всего	8	17	7	14	5	6	23	80

Источник: данные авторов.

Результаты и обсуждение

Методика «Потенциал самоизменений»

Результаты исследования по совокупной выборке выражены более высокими значениями по шкале «Возможность самоизменений» (18,06 баллов, 60% от максимально возможного количества баллов), и более низкими – по шкале «Способность к осознанному самоизменениям» (10,81 балл, 36% от максимально возможного количества баллов). Итоговый потенциал самоизменений равен 56,6 (47% от максимально возможного количества баллов).

Сравнение выборок наставников и молодых педагогов по U-критерию Манна-Уитни позволяет говорить только о тенденциях достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$: наставники в среднем набирают больше баллов по шкалам «Потребность в самоизменениях» (среднее 11,83 против 10,62 у наставляемых, $p < 0,060$) и «Способность к осознанному

самоизменениям» (среднее 11,38 против 10,25 у наставляемых, $p < 0,064$) (рис.1).

Авторы методики отмечают, что шкала «Способность к осознанному самоизменениям» «в большей степени соотносится с регулятивными характеристиками личности, способностью ставить цели самоизменений и планомерно реализовывать их в жизни», в то время как шкала «Возможность самоизменений» «включает проявления ... психической ригидности, ограничивающей индивидуальные возможности изменчивости [22, с. 52]. В связи с этим мы можем заметить, что в целом по выборке респондентов скорее выражены проявления ограничивающей ригидности мышления, стремления к безопасности, конформизму, традиционности, так как эти характеристики коррелируют с высокими показателями шкалы «Возможность самоизменений». Низкие значения по шкале «Способность к осознанному самоизменениям» в целом по выборке под-

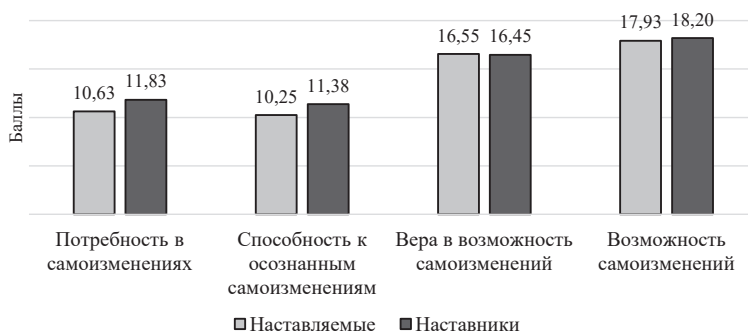


Рис. 1/ Fig. 1

Средние значения по шкалам методики «Потенциал самоизменений»: наставники и наставляемые / Average values on the Self-Change Potential scales: mentors and mentees

Источник: данные авторов.

тверждает это заключение, причём против интуитивных предположений эти характеристики оказываются более выражены у молодых педагогов.

В выборке молодых педагогов так же отчётливо видны достоверные различия по показателям методики «Потенциал самоизменений» в зависимости от возраста респондентов. Так, тест Крускал-Уоллеса (ANOVA) фиксирует различия по шкалам «Потребность в самоизменениях» ($H = 6,37$, $p < 0,041$), «Возможность самоизменений» ($H = 6,2$, $p < 0,045$), итоговый потенциал самоизменений ($H = 11,2$, $p < 0,003$). Молодые педагоги до 25 лет демонстрируют более низкую потребность в самоизменениях (9,00), в то время как их коллеги 31-35 лет набирают больше баллов по шкале «Возможность самоизменений» (19,38).

Наименьший итоговый балл потенциала самоизменений набирают молодые педагоги в возрасте до 25 лет (50,63), наибольший – наставляемые в возрасте 31-35 лет (58,54). Ещё более эта тенденция усиливается при сравнении молодых педагогов по педагогическому стажу ($H = 13,34$, $p < 0,004$): наиболее опытные из них со стажем 11-15 лет демонстрируют наибольший балл итогового потенциала самоизменений (59,8), наименее опытные со стажем до 3 лет – наименьший (51,4).

Таким образом, мы фиксируем вывод о том, что чем менее опытен молодой педагог, тем менее он склонен к самоизменениям

(более низкая потребность в самоизменениях и итоговый балл самоизменений). К возрасту 31-35 лет и стажу 11-15 лет общая способность к самоизменениям у молодых педагогов становится выше, однако высокие баллы по шкале «Возможность самоизменений» говорят о том, что эта способность может сдерживаться приобретённой ригидностью психических процессов.

Сравнение выборок наставников по U-критерию Манна-Уитни (возраста 36-50 лет и более 50 лет) не показывает значимых отличий между наставниками разных возрастных групп. Однако, если сравнивать группу наставников в зависимости от стажа педагогической работы, то обнаруживаются тенденции значимых различий по показателю «Итоговый потенциал самоизменений»: педагоги со стажем 21-25 лет демонстрируют более высокий балл (62), педагоги со стажем 16-20 лет – более низкий (52,8) ($H = 7,13$, $p < 0,068$).

Методика «Ситуации в школе»

В целом по выборке респондентов наиболее распространёнными стилями являются автономия и структура, наименее распространёнными – контроль и хаос. Это согласуется с результатами авторов-разработчиков методики «Ситуации в школе». Так, по 7-балльной шкале наибольшее среднее значение приобретает структурирующий стиль (5,68), а именно – направляющий (5,82). Также велико значение стиля поддержки автономии (5,5),

а именно подстраивающегося стиля (5,68). Респонденты реже себя ассоциируют с контролирующим стилем (3,11) и хаотическим (2,17), а именно с доминирующим (2,74) и отстраняющимся (1,94).

Аналогичным образом исследования Гордеевой Т.О. и Сычева О.А. констатируют, что молодые педагоги, сталкиваясь с проблемами и приобретая опыт, постепенно меняют свои взгляды на стили поведения. Педагогам, имеющим больший опыт, чаще удаётся поддерживать мотивацию учеников, обеспечивать автономию и структурировать процесс обучения, что связано с повышением их профессиональной самоэффективности и приобретением новых профессионально важных качеств [21].

Дальнейший анализ и сравнение выборов респондентов – наставников и наставляемых – по U-критерию Манна-Уитни позволяет говорить только о тенденциях достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$: наставники несколько чаще используют вовлечённый стиль (среднее 5,33 против 4,95 у наставляемых, $p < 0,071$) и реже – ожидающий стиль (среднее 2,37 против 2,89 у наставляемых, $p < 0,097$). Вполне возможно, что данный факт связан с небольшой выборкой в нашем исследовании, но вместе с тем, мы решили сделать более подробный анализ стилей внутри каждой подвыборки, чтобы зафиксировать некоторые тенденции. Распределение средних значений по (суб)шкалам между наставниками и наставляемыми показано на рис. 2–3.

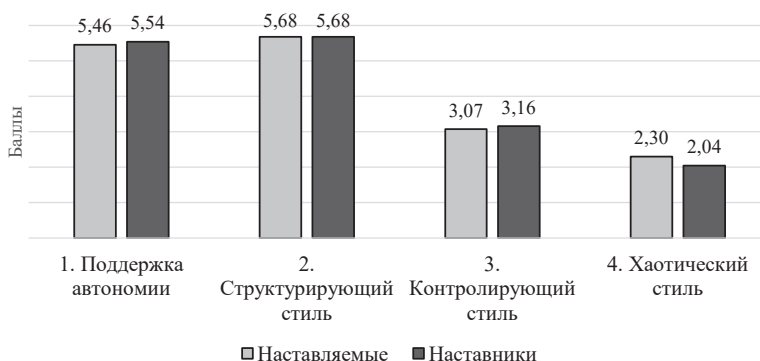


Рис. 2/ Fig. 2

Средние значения по шкалам методики «Ситуации в школе»: наставники и наставляемые / Average values on the School Situations scales: mentors and mentees

Источник: данные авторов.

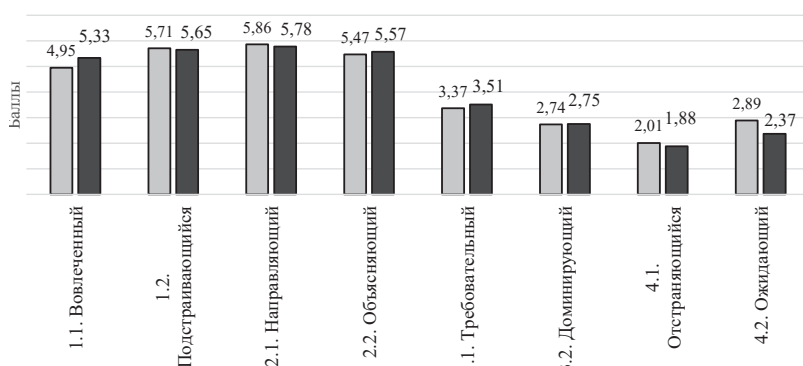


Рис. 3/ Fig. 3

Средние значения по субшкалам методики «Ситуации в школе»: наставники и наставляемые / Average values on the School Situations sub-scales: mentors and mentees

Источник: данные авторов.

Анализ достоверности различий между группами, выделенными по педагогическому стажу, говорит, что молодые педагоги с педагогическим стажем до 3 лет чаще других выбирают структурирующий стиль (6,05; $N = 8,38$, $p < 0,032$), а именно - объясняющий (6,07; $N = 13,06$, $p < 0,005$). Кроме того, по анализу средних значений молодые педагоги со стажем до 3 лет чаще выбирают подстраивающийся стиль (6,11). Наставляемые с педагогическим стажем 3–5 лет значимо чаще придерживаются хаотического стиля (2,58; $N = 6,99$, $p < 0,072$), а именно - ожидающего (3,44; $N = 7,15$, $p < 0,063$). Достоверных различий, указывающих на особенности педагогического стиля педагогов стажа 6–15 лет, не выявлено.

Данные нашего исследования могут свидетельствовать о том, что внутри выборки молодых педагогов нет однородности стилевого поведения, а наблюдается своеобразный «дрейф стилей», минувшая изначальную разбалансировку в выборе стиля деятельности (подстраивающийся, объясняющий, ожидающий), с обретением опыта педагоги становятся склонны к более сдержанным стилям поведения, принятым в педагогической среде.

Сравнение внутри выборки наставников по U-критерию Манна-Уитни (воз-

раста 36–50 лет и более 50 лет) показывает, что наставники старше 50 лет чаще придерживаются структурирующего стиля (среднее 3,3 против 3,01 у педагогов 36–50 лет, $p < 0,053$), а именно направляющего стиля (среднее 6,1 против 5,46 у педагогов 36–50 лет, $p < 0,009$). Однако наставники с педагогическим стажем более 25 лет скорее придерживаются требовательного стиля (3,93; $N = 6,68$, $p < 0,083$), что находит подтверждение в других исследованиях: наиболее опытные педагоги воспринимают профессиональную деятельность как самооценную, не зависящую от общественного мнения и мнения окружения. Такой подход укрепляет их уверенность в своей компетентности и уменьшает зависимость от внешних одобрений, что, в свою очередь, способствует проявлению требовательного стиля преподавания [24].

Распределение средних значений по субшкалам методики «Ситуации в школе» в зависимости от педагогического стажа наставников и наставляемых показано на рис. 4–5.

Таким образом, первоначально полученное сходство с исследованиями российских учёных о преобладании в общей выборке мотивирующих стилей (структурирующее-направляющего стиля и стиля

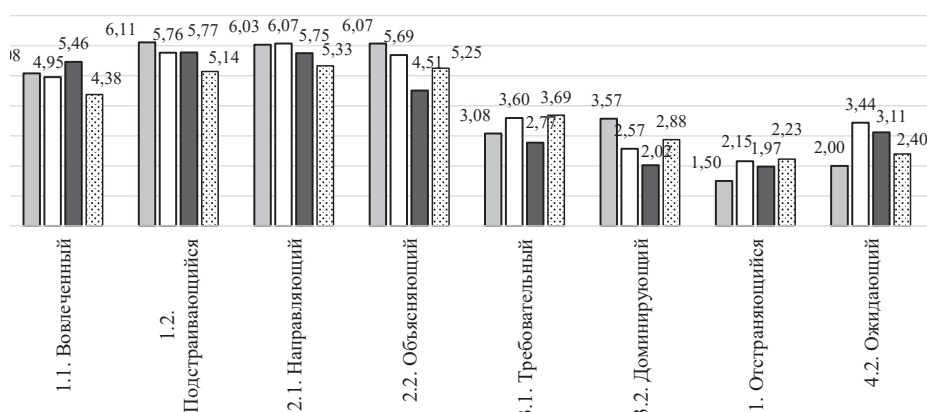


Рис. 4/ Fig. 4

Средние значения по субшкалам методики «Ситуации в школе»: распределение по педагогическому стажу среди группы наставляемых / Average values on the School Situations sub-scales: distribution by experience in teaching among the mentees

Источник: данные авторов.

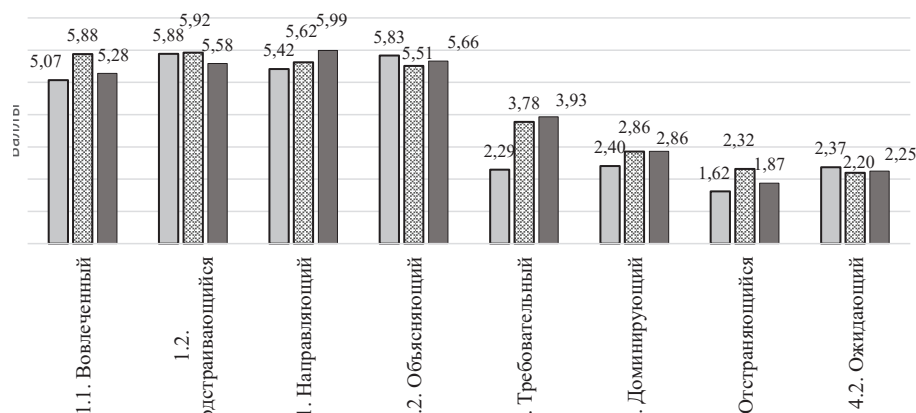


Рис. 5/ Fig .5

Средние значения по субшкалам методики «Ситуации в школе»: распределение по педагогическому стажу среди группы наставников / Average values on the School Situations sub-scales: distribution by experience in teaching among the mentors

Источник: данные авторов.

поддержки автономии) и слабом использовании демотивирующих (контролирующего и хаотического) [21], при разбивке выборки на подгруппы показало «расщепление» стилей: увеличение стажа работы только на определенных этапах связано с использованием мотивирующего (структурирующего, направляющего) стиля, при стаже более 25 лет проявляются тенденции демотивирующего (контролирующего, требовательного) стиля. Кроме того, первые годы работы в качестве педагога тоже связаны с мотивирующим структурирующе-объясняющим стилем. С позиции системогенеза эта небольшая разница в структурирующем стиле у только начинающих и опытных педагогов позволяет предположить разные механизмы, стоящие за использованием мотивирующего стиля. Нормативно-одобренный способ деятельности у молодых педагогов, освоенный в вузе, с опорой на современные стандарты, предполагает его трансляцию через поддержку обучающихся и максимальный вклад в объяснение материала. На практике высокие затраты не всегда сопряжены с планируемым образовательным результатом в силу возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, особенностей социальной среды. Кроме того, происхо-

дят изменения в других блоках психологической системы деятельности самого педагога (в частности, мотивации, информационной основе) и постепенно начинает формироваться индивидуальный стиль деятельности, который направлен в том числе на сохранение ресурсов, и это может иметь как опосредованный результат смену и пробу иных стилей взаимодействия для достижения результатов (в том числе хаотического). Мудрые и опытные педагоги трансформируют логику мотивационной составляющей в деятельности: сохраняя позитивно структурирующий стиль, акцент в нем переходит с себя на другого субъекта образовательных отношений – обучающегося – направление его мысли и действий ученика на вовлеченность, поиск, новые открытия.

В отношении самого процесса понимания необходимо отметить, что «центральным моментом понимания является осознание личностного смысла знания, приобретаемого индивидом» [12, с. 44]. Это осознание формируется путём сопоставления итогов учебной, внеучебной, внеурочной деятельности с собственными потребностями индивида. Когда, например на уроке при изучении определённых предметов, с учётом особенностей той или

иной предметной области, ученик удовлетворяет свои актуальные потребности, то он начинает понимать личную ценность этих предметов, по-другому воспринимает процесс обучения, придавая ему личностный смысл. Иными словами, педагогу требуется хорошо понимать, принимать и прогнозировать возможные потребности современных обучающихся, делать их аксиологической основой для организации учебной и воспитательной деятельности, с возможностью использования сущности того, что необходимо понять для удовлетворения потребностей и достижения определённого результата, что, в свою очередь, создаст условия для нахождения личностного смысла учениками. Предложенная нами интерпретация требует уточнений и дальнейшей проверки, для чего был использован следующий инструмент математико-статистического анализа – корреляционный анализ.

Анализируя кросс-тестовые связи между переменными опросников «Потенциал самоизменений» и «Ситуации в школе», заметим, что среди всех показателей потенциала самоизменений только «Возможность самоизменений» образует значимые корреляционные связи со стилями педагогической деятельности. На общей выборке (рис. 6) наблюдаются четыре отрицательные корреляции между параметром «Возможность самоизменений» и: контролирующим стилем ($r = -0,30$, $p < 0,01$) и его вариациями – требовательным ($r = -0,30$, $p < 0,01$) и доминирующим стилями ($r = -0,24$, $p < 0,05$), а также объясняющим стилем ($r = -0,34$, $p < 0,01$). Иными словами, при снижении возможности самоизменений усиливается контроль, требовательность и доминирование по отношению к обучающимся. При этом в группе наставляемых (рис. 7) усиливается отрицательная связь «Возможности самоизменений» с объясняющим стилем ($r = -0,50$, $p < 0,001$) и появляется связь со структурирующим стилем ($r = -0,35$, $p < 0,05$), а у наставников (рис. 8) – с контролирующим стилем, ($r = -0,47$, $p < 0,01$), требовательным стилем ($r = -0,47$, $p < 0,01$).

Таким образом, за демотивирующими стилями педагогов могут стоять характеристики показателя «могу меняться», в котором отражены структурно-изменяющиеся характеристики субъекта, в частности психическая ригидность как фактор, ограничивающий индивидуальный резерв пластичности поведенческих и когнитивных структур.

Интересно, что чем выше возраст у наставляемых молодых педагогов, тем больше: потребность в самоизменениях ($r = 0,40$, $p < 0,01$), возможность самоизменений ($r = 0,38$, $p < 0,05$), общий балл потенциала самоизменений ($r = 0,55$, $p < 0,05$); корреляции с педагогическим стажем остаются практически идентичными. В группе наставников взаимосвязей переменных опросника «Потенциал самоизменений» с возрастом или педагогическим стажем не выявлено.

Вместе с тем в группе наставников имеются положительные корреляционные связи возраста со структурирующим ($r = 0,31$, $p < 0,05$) и направляющим ($r = 0,42$, $p < 0,01$) стилями, а педагогического стажа с направляющим ($r = 0,38$, $p < 0,05$) и требовательным ($r = 0,32$, $p < 0,05$) стилями, а у наставляемых появляются значимые отрицательные связи между педагогическим стажем и структурирующим ($r = -0,42$, $p < 0,01$) и объясняющим стилями ($r = -0,46$, $p < 0,01$), что подтверждает выявленные нами закономерности о «расщеплении» педагогических стилей с увеличением стажа в группах молодых педагогов и наставников.

Заключение

В результате исследования мы выделили специфику личностных ресурсов педагогов и их взаимосвязи со стилем педагогической деятельности в зависимости от разных позиций (наставник-наставляемый).

Во-первых, характеристики потенциала самоизменений имеют сходства и отличия у разных групп педагогов. Хотя и наставники, и молодые педагоги одинаково верят в имплицитную возможность субъектов осознанно трансформировать свою личность и стратегии поведения на протя-

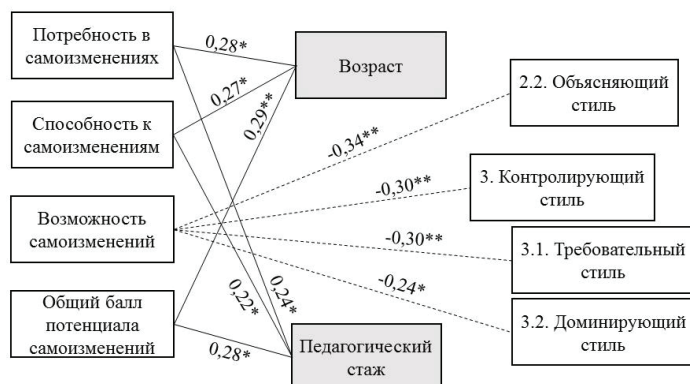


Рис. 6/ Fig. 6

Кросс-тестовые корреляционные связи: все респонденты / Cross-test correlations: all respondents

«*» – $p < 0,05$;

«**» – $p < 0,01$;

«***» – $p < 0,001$

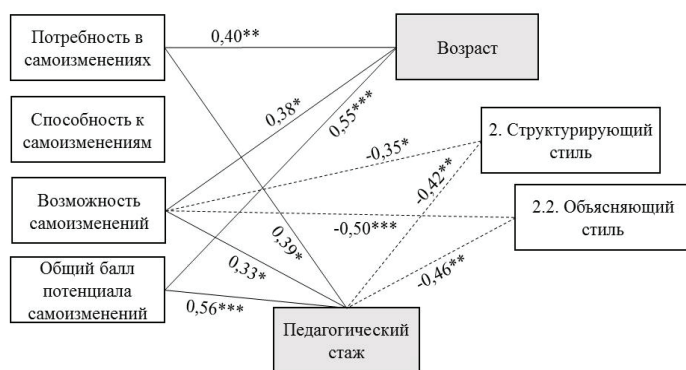


Рис. 7/ Fig. 7

Кросс-тестовые корреляционные связи: наставляемые (молодые педагоги) / Cross-test correlations: mentees (young teachers)

«*» – $p < 0,05$;

«**» – $p < 0,01$;

«***» – $p < 0,001$

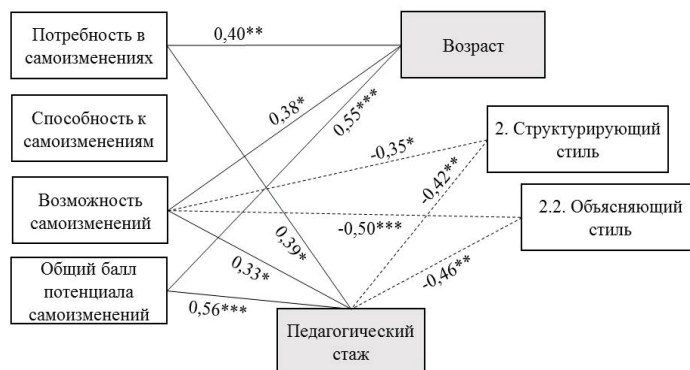


Рис. 8/ Fig. 8

Кросс-тестовые корреляционные связи: наставники / Cross-test correlations: mentors

«*» – $p < 0,05$;

«**» – $p < 0,01$;

«***» – $p < 0,001$

жениии жизненного пути, у обеих групп мы видим проявления ригидности мышления, стремления к безопасности, конформизму, свидетельством чего являются высокие баллы по шкале «Возможность самоизменений». При этом у молодых педагогов более выражены тенденции к снижению спо-

собности самоизменений как отражения регулятивных характеристик личности, способности ставить цели самоизменений и реализовывать их. Наставники изначально обладают более высокой потребностью в самоизменениях и способны целенаправленно развивать свои профессионально

важные качества, однако одновременно у наставников проявляются консерватизм и снижение гибкости мышления.

Во-вторых, существуют общие и специфические особенности молодых педагогов и наставников в выборе стилей взаимодействия с обучающимися. В целом по выборке респондентов всех категорий, стажа и возрастов наиболее распространены мотивирующие стили. Однако как среди молодых педагогов есть тенденции к использованию демотивирующего ожидающего стиля (хаос), так и среди педагогов-наставников наблюдается демотивирующий контролирующе-требовательный стиль.

В-третьих, установлена частичная корреляционная зависимость между характеристиками потенциала самоизменений и стилями взаимодействия с обучающимися: показатель «возможность самоизменений» образует статистически значимые связи со стилями педагогической деятельности. Причём для молодых педагогов это отрицательная связь с мотивирующим стилем – объясняющим (структурирующим), для наставников – с требовательным (контролирующим) стилем. Очевидно, что эта проблематика требует более глубокого анализа и дополнительных исследований, в том числе направленных на выявление факторов, лежащих в основе формирования стиля педагогической деятельности учителя в его зависимости от изменений особенностей мышления на разных этапах профессионального пути.

Результаты нашего исследования показывают, что составляющие психологической системы деятельности молодых педагогов и педагогов-наставников – программа деятельности, эксплицированная в стиле взаимодействия с обучающимися, и одно из важных профессиональных качеств в современный период времени – потенциал самоизменений – имеют частично разнонаправленные характеристики. Это создаёт предпосылки для взаимообогащающего значения наставнической деятельности. При организации наставничества важно стремиться к созданию таких психолого-педагогических условий, чтобы на-

ставничество являлось ресурсным как для подопечного, так и для самого наставника, способствовало развитию и поддержанию профессионального мышления и личностных ресурсов обеих взаимодействующих сторон. Становится важным создание модели «ориентированного на будущее наставничества», подразумевающей долгосрочное сохранение в профессии за счёт трансформации каждого из участников наставнической пары [25]. В противном случае, вместо взаимного обогащения наставническое взаимодействие может пойти по сценарию только имитационного наставничества [2].

Ограничения нашего исследования, связанные с небольшой по объёму и неравномерной по половому признаку (мужчины составляют 5% от общего числа респондентов) выборкой, дают основания говорить о том, что полученные результаты должны стать основой для дальнейшей верификации данных и новых исследований. Кроме того, для раскрытия механизмов наставнической деятельности перспективным является качественный анализ множества возникающих проблемных ситуаций в наставнической деятельности, дающих возможность дифференциации когнитивных, метакогнитивных и личностных особенностей профессионального мышления, в том числе через внутреннюю речевую деятельность и её психолингвистический анализ для организации эффективного взаимодействия с учётом индивидуально-психологических особенностей [26]. В вышеуказанных контекстах «идеи опережающего образования» проявляются через новые форматы взаимообогащения человеческих ресурсов, учитывающих уникальные особенности регионов и «...преемственное обогащение знаний, умений, профессионального, социального и жизненного опыта» [27, с. 52] в многочисленных профессиональных и общественных сферах.

В свою очередь, это позволит выйти на такие образовательно-развивающие эффекты как «выход в метапозицию по отношению к идеям, способность обосновывать... целесообразность педагогических

решений в реальной практике... и осуществлять проектирование и реализацию собственной траектории саморазвития» [27, с. 54], что важно для совершенствования всех форм и видов наставничества. Как справедливо замечают некоторые учёные, несмотря на продолжительную историю изучения наставничества, остаётся немало

нерешённых проблем, включая разработку современной методологической базы [1]. Данная публикация делает один из шагов по решению обозначенного вопроса через поиск и обоснование ресурсных возможностей взрослых участников наставнической деятельности в педагогической сфере.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ле-Ван Т. Н., Шиян О. А., Якшина А. Н. Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 2. С. 41–64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03.
2. Чагина А. В., Максименко А. А., Крюкова Т. Л. Активное наставничество и эмпатия российских учителей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 2. С. 112–127. DOI: 10.11621/TEP-24-15.
3. Чернявская А. П., Данилова Л. Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4(109). С. 62–70. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10453.
4. Мальчукова Н. Н. Основы непрерывного профессионального образования: учебное пособие. Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2023. 105 с.
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/po18-09-01.
6. Вейдт В. П. Опыт реализации программы наставничества: взгляд наставника и наставляемого // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2024. № 4(24). С. 4–23. URL: <https://koirjournal.ru/realises/g2024/26dec2024/kvo401/> (дата обращения: 02.12.2025).
7. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129.
8. Мухаметзянова Ф. Ш., Исланова Н. Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (дата обращения: 10.12.25).
9. Шмелева Е. А., Коноплев С. А., Кисляков П. А., Прияткина Н. Ю. Наставничество как ресурс формирования профессиональной устойчивости молодого педагога // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2025. Т. 24. № 2(175). С. 157–163. DOI: 10.17922/2071-5323-2025-24-2-157-163.
10. Игнатьева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. № 2(23). С. 1–8.
11. Ганаева Е. А., Масловская С. В., Муратова А. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 5(228). С. 91–98.
12. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Институт психологии РАН, 2021. 209 с. DOI: 10.38098/mng.2020.28.39.001.
13. Серафимович И. В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социального типа профессий // Национальный психологический журнал. 2021. № 4(44). С. 75–83. DOI: 10.11621/nprj.2021.0407.
14. Дудина Е. А., Поздеева С. И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 5. С. 85–95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09.
15. Серафимович И. В., Бобылева Н. И. Социально-психологические особенности наставничества как вида деятельности: учебно-методическое пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 162 с.
16. Ермолаева М. В., Шахова Е. А., Максимов Д. В. Современные подходы к проблеме развития личностных компетенций персонала // Актуальные проблемы психологического знания. 2024.

- № 2(67). С. 174–192. DOI: 10.51944/20738544_2024_2_174.
17. Кашапов М. М. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. № 5(51). С. 137–145. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-5-137-145.
 18. Cohen, R., Moed, A., Shoshani A., Roth G., and Kanat-Maymon Y. Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model // *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. No 49(4). Pp. 790–803. DOI: 10.1007/s10964-019-01114-y
 19. Kardos S. M., Johnson S. M. New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity // *Journal of Educational Change*. 2010. Vol. 11. Pp. 23–44.
 20. Aelterman N. Vansteenkist, M., et al. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach // *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111 (3). Pp. 497–521. DOI: 10.1037/edu0000293
 21. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51–65. DOI: 10.17759/pse.2021260103.
 22. Манукян В. Р., Муртазина И. Р., Гришина Н. В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 4. С. 35–58. DOI: 10.17759/cpp.2020280403.
 23. Гришина Н. В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 2. С. 126–138. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2018.202.
 24. Хурамшина А. З., Игошин В. Ю., Бобырев Н. Д. Исследование ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учётом педагогического стажа работы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 481–485.
 25. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen Hoa T. M. Re-Imagining Teacher Mentoring for the Future // *Professional Development in Education*. 2023. February. Pp. 1–15. DOI: 10.1080/19415257.2023.2178480.
 26. Фомина Н. А. Психолингвистические возможности исследования личности человека // Человек и образование. 2024. № 3(80). С. 166–175. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175.
 27. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Опережающее образование как стратегия достижения целей устойчивого развития региона // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 49–55. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55.

REFERENCES

1. Le-Van, T. N., Shiyan, O. A. and Yakshina, A. N. (2022) Teacher-mentor: an extra burden or a resource for professional development? *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 16(2), pp. 41–64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03 (In Russ.)
2. Chagina, A. V., Maksimenko, A. A. and Kryukova, T. L. (2024) Active mentoring and empathy of Russian teachers. *Theoretical and experimental psychology*, vol. 17, no. 2, pp. 112–127. DOI: 10.11621/TEP-24-15 (In Russ.)
3. Chernyavskaya, A. P. and Danilova, L. N. (2019) The role of the teacher-mentor in the adaptation of a young teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4(109), pp. 62–70. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10453 (In Russ.)
4. Malchukova, N. N. (2023) *Fundamentals of Continuous Professional Education: A Textbook*. Tyumen: State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, 105 p. (In Russ.)
5. Dolzhenko, R. A. and Saltsev, A. A. (2018) New directions for the development of mentoring in the Russian Federation. *Pedagogical education in Russia*, no. 9, pp. 6–12. DOI: 10.26170/po18-09-01 (In Russ.)
6. Veidt, V. P. (2024) Experience of implementing a mentoring program: the view of the mentor and the mentee. *Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*, no. 4(24), pp. 4–23. Available at: <https://koirojournal.ru/realises/g2024/26dec2024/kvo401/> (Accessed: 2 December 2025). (In Russ.)
7. Gindes, E. G., Troyan, I. A. and Kravchenko, L. A. (2023) Mentoring in Higher Education: Concept, Model, and Development Prospects. *Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 8-9, pp. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129 (In Russ.)
8. Mukhametzyanova, F. Sh. and Islanova, N. N. (2020) Mentoring as a mechanism for supporting the pro-

- fessional development of teachers. World of Science. *Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (Accessed: 10 December 2025). (In Russ.)
9. Shmeleva, E. A., Konoplev, S. A., Kislyakov, P. A. and Priyatkina, N. Yu. (2025) Mentoring as a resource for the formation of professional stability of a young teacher. *Scientific notes of the Russian State Social University*, vol. 24, no. 2(175), pp. 157–163. DOI: 10.17922/2071-5323-2025-24-2-157-163 (In Russ.)
 10. Ignatyeva, E. V. and Bazarnova, N. D. (2018) Mentoring in a modern school: myth or reality? *Bulletin of Minin University*, no. 2(23), pp. 1–8. (In Russ.)
 11. Ganaeva, E. A., Maslovskaya, S. V. and Muratova, A. A. (2020) Mentoring as a resource for professional development of a teacher. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 5(228), pp. 91–98. (In Russ.)
 12. Shadrikov, V. D. (2021) *Understanding: Conceptual Models*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 209 p. DOI: 10.38098/mng.2020.28.39.001 (In Russ.)
 13. Serafimovich, I. V. (2021) Professional thinking as a cognitive resource of specialists of the socioeconomic type of professions. *National Psychological Journal*, no. 4(44), pp. 75–83. DOI: 10.11621/npj.2021.0407 (In Russ.)
 14. Dudina, E. A. and Pozdeeva, S. I. (2023) The problem of mentoring in foreign and domestic pedagogical research. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 85–95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09/ (In Russ.)
 15. Serafimovich, I. V. and Bobyleva, N. I. (2023). *Social and psychological features of mentoring as a type of activity: a teaching aid*. Yaroslavl: State Autonomous Institution of Higher Professional Education Yaroslavl Region, 2023. 162 p.
 16. Ermolaeva, M. V., Shakhova, E. A. and Maksimov, D. V. (2024). Modern approaches to the problem of developing personal competencies of personnel. *Actual problems of psychological knowledge*, no. 2(67), pp. 174–192. DOI: 10.51944/20738544_2024_2_174 (In Russ.)
 17. Kashapov, M. M. (2023) Resource possibilities for the professionalization of pedagogical thinking. *Pedagogical Review*, no. 5(51), pp. 137–145. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-5-137-145 (In Russ.)
 18. Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G., and Kanat-Maymon, Y. (2020) Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, no 49(4), pp. 790–803. DOI: 10.1007/s10964-019-01114-y
 19. Kardos, S. M. and Johnson S. M. (2010) New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, Vol. 11, pp. 23–44.
 20. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. and Reeve, J. (2019) Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 111(3), pp. 497–521. DOI: 10.1037/edu0000293.
 21. Gordeeva, T. O. and Sychev, O. A. (2021) Diagnostics of motivating and demotivating styles of teachers: the “Situations at School” technique. *Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 1, pp. 51–65. DOI: 10.17759/pse.2021260103 (In Russ.)
 22. Manukyan, V. R., Murtazina, I. R. and Grishina, N. V. (2020) Questionnaire for diagnosing the potential for self-change in personality. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 28, no. 4, pp. 35–58. DOI: 10.17759/cpp.2020280403 (In Russ.)
 23. Grishina, N. V. (2018) “Self-changes” of personality: possible and necessary. Bulletin of St. Petersburg University. *Psychology and pedagogy*, vol. 8, issue 2, pp. 126–138. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2018.202 (In Russ.)
 24. Khuramshina, A. Z., Igoshin, V. Yu. and Bobyrev, N. D. (2019) A study of value-semantic orientations of teachers towards professional activity, taking into account their teaching experience. *Problems of modern pedagogical education*, no. 63-1, pp. 481–485. (In Russ.)
 25. Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., and Nguyen Hoa, T. M. (2023) Re-Imagining Teacher Mentoring for the Future. *Professional Development in Education*, February, pp. 1–15. DOI: 10.1080/19415257.2023.2178480.
 26. Fomina, N. A. (2024) Psycholinguistic possibilities of studying human personality. *Man and Education*, no. 3(80), pp. 166–175. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175 (In Russ.)
 27. Maron, A. E. and Rezinkina, L. V. (2025) Advanced education as a factor for achieving sustainable development goals of the region. *Man and Education*, no. 2(83), pp. 49–55. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55 (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль

Голуб Анна Борисовна – старший методист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», Ярославль

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Irina V. Serafimovich – Candidate of psychological sciences, Associate prof., Principal of the State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute; Associate prof. of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl

Anna B. Golub – Senior methodologist, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute, Yaroslavl

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.