

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.77>

МЕСТО И РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Научная статья

Югфельд Е.А.^{1,*}

¹ ORCID : 0000-0002-4693-7275;

¹ Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, Екатеринбург, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (elenaugfeld[at]yandex.ru)

Аннотация

В статье в рамках антиципативного анализа рассмотрен вопрос корреляции различных форм наставничества и механизмов обеспечения педагогической безопасности как ключевого принципа реализации учебно-воспитательного процесса в образовательной организации. Основываясь на результатах теоретического анализа отечественных и зарубежных источников, автор сформулировал понятия «индивидуально-стихийное наставничество», «организованное индивидуальное наставничество» и «педагогическая безопасность». На основании проведенного эмпирического исследования среди обучающихся колледжей и техникумов сделан вывод о том, что, педагоги-наставники, базируясь на результатах опережающего комплексного анализа педагогической ситуации, содействуют перспективному безопасному развитию обучающихся, обеспечивая в соответствии с принципом педагогической безопасности прогнозируемый образовательный результат.

Ключевые слова: наставничество, педагог-наставник, принцип педагогической безопасности, антиципированный анализ, индивидуально-стихийное наставничество, организованное индивидуальное наставничество.

THE PLACE AND ROLE OF MENTORING IN EDUCATIONAL SECURITY

Research article

Yugfeld Y.A.^{1,*}

¹ ORCID : 0000-0002-4693-7275;

¹ Center for Assessment of Professional Skills and Qualifications of Teachers, Ekaterinburg, Russian Federation

* Corresponding author (elenaugfeld[at]yandex.ru)

Abstract

The article examines the issue of correlation of various forms of mentoring and mechanisms for ensuring pedagogical security as a key principle of implementation of the educational process in an educational organization within the framework of anticipative analysis. Based on the results of theoretical analysis of domestic and foreign sources, the author formulated the concepts of "individual-styled mentoring", "organized individual mentoring" and "pedagogical security". Based on the conducted empirical research among college and technical school students, it is concluded that teacher-mentors, based on the results of anticipatory comprehensive analysis of the pedagogical situation, contribute to the prospective safe development of students, providing, in accordance with the principle of pedagogical security, the predictable educational result.

Keywords: mentoring, teacher-mentor, principle of pedagogical security, anticipative analysis, individual-spontaneous mentoring, organized individual mentoring.

Введение

Одним из наиболее актуальных аспектов теоретических и экспериментальных отечественных и зарубежных исследований в педагогике, в части решения вопросов теории и практики образования, является наставничество.

Анализ исторических и современных научных трудов свидетельствует о неизменной актуальности в разные исторические периоды многоаспектной проблемы наставничества, которое традиционно рассматривалось как межпоколенческое явление, имеющее экономический, социально-культурный и педагогический характер, основанное на преемственности и наследовании духовно-нравственных ценностей, социальных норм и коллективных практических навыков деятельности, детерминированное кастовой, сословной, фирменной и др. принадлежностью личности и свойственными ей видами трудовой деятельности [1, С. 44], [3, С. 497], [11], [16].

В научной литературе наставничество рассматривается достаточно широко и применительно ко многим деятельности процессам в обществе, включая и педагогическую сферу, однако не изучается как эффективный механизм обеспечения педагогической безопасности [4], [9], [14].

Общественное признание ценности наставничества, ориентированной на передачу необходимого опыта и сохранение жизненного устройства, уходит корнями в первобытное общество. Оно проявлялось в обрядах «имянаречения», «инициации» или «нового рождения» как форме перехода человека на новую ступень развития в едином коллективе, обеспечивающую племени выживаемость в окружающей природной и социальной среде. Во времена позднего неолита во многих племенах, в частности, Месопотамии, Шумер и Древней Аравии, принудительная замена жреца была связана со стремлением предотвратить жизненные опасности для целого рода [5], [7, С. 18], [8], [13].

Многие древнегреческие философы, в частности Платон, считали, что человек, воспитанный мудрым наставником, способен подняться «до самых высоких сфер мироздания», найти неопровержимую истину и смысл

окружающего его мира [6], [10], [12]. Позднее, видные государственные деятели, философы и педагоги, например, Владимир Всеволодович Мономах (1053–1125 гг.), Леонардо да Винчи (1452–1519 гг.), Эразм Роттердамский (1466–1536 гг.), Ян Амос Коменский (1592–1670 гг.) и др., лично являвшиеся учителями-наставниками, в своих трудах развивали концепции наставничества в целях всемерного содействия благу общества.

Методы и принципы исследования

Основу методологии исследования составляет теоретический подход, детализирующийся через применения метода анализа научных и методических исследований, их обобщения и систематизации.

Основываясь на ключевых положениях диалектического подхода, предполагающих рассмотрение феномена наставничества как сложного динамичного и многогранного явления во взаимосвязи противоречий и тождеств, можно выделить следующие его категории:

- индивидуально-стихийное наставничество, складывающееся между субъектами взаимодействия под влиянием ряда внешних и внутренних факторов, имеющих неконтролируемую природу;
- организованное индивидуальное наставничество, характеризующееся внутренней структурой и планомерностью реализации.

Однако следует отметить, что в настоящее время исследователями не выявлена системная основа взаимовлияния различных форм наставничества и педагогической безопасности образовательной организации, рассматриваемой как комплексный феномен и ключевой принцип организации образовательного процесса.

В целях выявления закономерностей влияния системы наставничества на различные аспекты учебно-воспитательного процесса образовательной организации, включая компоненты педагогической безопасности, в 2024 г. было проведено исследование среди обучающихся профессиональных образовательных организаций системы среднего профессионального образования Свердловской области. Выборку составили 21 507 студентов очных и очно-заочных отделений в возрасте от 14 до 23 лет, обучающихся на 1–4-х курсах колледжей и техникумов.

Исследование проводилось в соответствии с действующими требованиями Федерального закона № 152-ФЗ «О персональных данных», с использованием анкетного опроса, имеющего обезличенный конфиденциальный характер и включающего исключительно закрытые вопросы. При обработке данных использовались возможности программы профессиональной статистической обработки информации SPSS Statistics.

Для генерализации выводов выборочного исследования и расширения их на генеральную совокупность, была обеспечена репрезентативность выборки в следующих категориях: уровень образования, семейное положение, социально-экономический статус, возраст и географический признак места проживания. Предельная ошибка выборки не превышала 5%.

Программой SPSS Statistics установлено, что по приведенным ниже параметрам значение критерия Хи-квадрат Пирсона составило от 4 833,738 до 23 436,645, отношение правдоподобия – от 3 395,774 до 17 605,514, количество допустимых наблюдений – неизменно 21 507.

Основные результаты

Закреплено, что 15,5% информантов затруднились с ответом на вопрос о влиянии системы наставничества на различные стороны образовательного процесса, а 14,8% обучающихся вообще оставили без ответа указанный вопрос. Оставшиеся 69,7% респондентов обладали четко сформированным мнением, в зависимости от которого, всю совокупность принимавших участие в опросе можно подразделить на четыре различных категории.

Первую категорию, объединившую 35% студентов, составили молодые люди, считающие, что преподаватель должен «со студентами постоянно иметь только формальные служебные отношения». Качественные психолого-педагогические исследования с представителями данной группы в формате неформализованных интервью показали, что респонденты преимущественно ориентированы на взаимодействие, определяемое конкретными установленными и поддерживаемыми обществом стандартами, правилами и процедурами; представители этой категории получили в рамках данного исследования условное название «обучающиеся, приверженные регламентированному стилю деятельности».

Вторую категорию сформировали 4,4% обучающихся, полагающих, что преподаватель «может со студентами иметь неформальные внеслужебные отношения». Качественные исследования с репрезентантами второй категории выявили, что они более ориентированы на поддержание свободных неофициальных взаимоотношений, которые носят неформализованный характер; представители этой категории получили рабочее название «обучающиеся, приверженные нерегламентированному стилю деятельности».

Третья категория – это 3,5% респондентов, отметивших, что преподаватель должен «равнодушно относиться к любым своим отношениям со студентами – это его и студентов личное дело»

Качественные исследования показали, что обучающиеся данной категории преимущественно настроены на нейтральный тон общения, который имеет оттенок эмоциональной отстраненности и не оказывает на собеседника никакого влияния; условно представители этой категории были названы «обучающиеся, приверженные индифферентному стилю деятельности».

Четвертую, наиболее массовую, категорию, объединившую 57,1% студентов, составили молодые люди, считающие, что преподаватель должен «как наставник сбалансировано поддерживать со студентами формальные служебные и вежливые неформальные отношения».

Качественные психолого-педагогические исследования с представителями данной категории в формате неформализованных интервью показали, что они наиболее оптимальным считают такой стиль взаимодействия, результатом которого будут исследовательские и аналитические работы созидательного характера, включая самостоятельное решение нестандартных проблем; представители этой категории получили в рамках данного исследования условное название «обучающиеся, приверженные эвристическому стилю деятельности».

Отметим, что при статистической обработке были учтены вариант ответа «затрудняюсь ответить» и оставленные студентами по различным причинам вопросы без ответа, доля которых была представлена диапазоном 1,6%–13% от общего количества респондентов.

Так, например, 37,5% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» заявили, что «в нашем колледже редко увольняются педагоги», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так ответили 2,9%, среди представителей категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,3% и 47,3% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия представляются в пропорции 16,3 : 1,3 : 1 : 20,6 соответственно.

35,2% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» заявили, что «в нашем колледже начинающие педагоги поддерживаются опытными преподавателями», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так ответили 2,8%, среди представителей категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,3% и 50% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия представляются в пропорции 15,3 : 1,2 : 1 : 21,7 соответственно.

34,5% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» отметили, что «мои педагоги знают и умеют реализовывать права и законные интересы обучающихся, гарантированные российским государством», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так заявили 2,7%, среди репрезентантов категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,3% и 51,1% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия составляют пропорцию 15 : 1,2 : 1 : 22,2 соответственно.

38,2% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» определили, что «студент, имеющий высокие результаты в учебе, должен быть наставником для неуспевающих студентов», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так считают 2,9%, среди студентов категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,2% и 43% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия составляют соотношение 17,4 : 1,3 : 1 : 19,6.

33,6% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» заявили, что «преподаватель-наставник должен предвидеть опасные для гражданского развития студентов воспитательные ситуации», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так ответили 2,9%, среди представителей категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,2% и 48,1% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия представляются в пропорции 15,3 : 1,3 : 1 : 21,9 соответственно.

31,8% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» отметили, что «преподаватель-наставник должен предвидеть опасные для проведения занятий со студентами учебно-воспитательные ситуации», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так заявили 2,9%, среди репрезентантов категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,4% и 49,3% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия составляют пропорцию 13,3 : 1,2 : 1 : 20,5 соответственно.

28,2% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» определили, что «в моем колледже (техникуме) есть преподаватель, который не допускает собственного некорректного отношения к студентам», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так считают 2,9%, среди студентов категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,3% и 47,6% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия составляют соотношение 12,3 : 1,3 : 1 : 20,7.

33,9% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» заявили, что «в моем колледже (техникуме) для преподавателей характерно независимое и справедливое оценивание знаний студентов на учебных занятиях», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так ответили 2,8%, среди представителей категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,2% и 49,4% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия представляются в пропорции 15,4 : 1,3 : 1 : 22,5 соответственно.

30,8% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» отметили, что «нарушение студентами дисциплины на занятии ведет к возникновению опасности не усвоения ими учебного материала», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так заявили 2,7%, среди репрезентантов категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,2% и 47% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия составляют пропорцию 14 : 1,2 : 1 : 21,4 соответственно.

28% «обучающихся, приверженных регламентированному стилю деятельности» определили, что «мне нравятся взаимоотношения между студентами и преподавателями в колледже (техникуме)», в категории «обучающихся, приверженных нерегламентированному стилю деятельности» так считают 2,7%, среди студентов категории «обучающихся, приверженных индифферентному стилю деятельности» – 2,2% и 42,9% – среди «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности»; различия составляют соотношение 12,7 : 1,2 : 1 : 19,5.

Заключение

Обобщая изложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Индивидуально-стихийное наставничество как вид совместной деятельности педагога-наставника и наставляемого побуждается влиянием случайных неконтролируемых внешних и внутренних факторов, не поддается системному планированию, целостной организации и эффективному регулированию, то есть характеризуется

отсутствием стратегической управляемости и опережающего прогнозирования педагогического процесса, что в результате может привести к возникновению угроз, в том числе латентного свойства, недостижению планируемого результата учебно-воспитательного процесса, и, как следствие, к педагогической опасности.

2. Организованное индивидуальное наставничество как вид взаимодействия наставника и наставляемого, объединенных единой учебно-воспитательной целью, отличается внутренней упорядоченностью, четкой согласованностью действий и планомерностью совершенствования, что обуславливает формирование сбалансированной динамичной системы эффективного сотрудничества, основанной на результатах антиципативного, то есть опережающего характера, комплексного анализа педагогической ситуации, способствующей безопасному полноценному развитию субъектов наставничества и обеспечению в соответствии с принципом педагогической безопасности прогнозируемого образовательного результата.

3. Педагогическая безопасность рассматривается как способность субъектов – педагога и обучаемого, находящихся в педагогических отношениях, сохранять и развивать свои целостность, относительную самостоятельность и устойчивость, как вид деятельности, реализующий систему мер, направленную на предотвращение педагогической опасности, и как ключевой принцип опережающего безопасного планирования учебно-воспитательного процесса и совершенствования педагогических действий.

4. Обучающихся системы СПО, в целом, можно распределить на три группы в зависимости от их мнений относительно закономерностей влияния системы наставничества на различные аспекты учебно-воспитательного процесса образовательной организации, включая компоненты педагогической безопасности. Первую группу (69,7%) составили респонденты, имеющие четкую позицию по этому вопросу, вторую (15,5%) – молодые люди, затруднившиеся с ответом, третью (14,8%) – студенты, оставившие без ответа указанный вопрос.

5. Совокупность респондентов первой группы, имеющих однозначное толкование ответа, условно в рамках данного исследования, можно распределить на четыре категории:

- первая (35%) – «обучающиеся, приверженные регламентированному стилю деятельности»; качественные психолого-педагогические исследования в формате неформализованных интервью показали, что респонденты преимущественно ориентированы на взаимодействие, определяемое конкретными установленными и поддерживаемыми обществом стандартами, правилами и процедурами;

- вторая (4,4%) – «обучающиеся, приверженные нерегламентированному стилю деятельности»; качественные исследования с репрезентантами второй категории выявили, что они более ориентированы на поддержание свободных неофициальных взаимоотношений, которые носят неформализованный характер;

- третья (3,5%) – «обучающиеся, приверженные индифферентному стилю деятельности»; качественные исследования показали, что обучающиеся данной категории преимущественно настроены на нейтральный тон общения, который имеет оттенок эмоциональной отстраненности и не оказывает на собеседника никакого влияния;

- четвертая (57,1%) – «обучающиеся, приверженные эвристическому стилю деятельности»; качественные психолого-педагогические исследования с представителями данной категории в формате неформализованных интервью показали, что наиболее оптимальным они считают такой стиль взаимодействия, результатом которого будут исследовательские и аналитические работы созидательного характера, включая самостоятельное решение нестандартных проблем.

6. Усредненная пропорция в части выделенных четырех категорий составляет 14,7 : 1,3 : 1 : 21,1 в пользу «обучающихся, приверженных эвристическому стилю деятельности», которые считают, что «преподаватель должен как наставник сбалансировано поддерживать со студентами формальные служебные и вежливые неформальные отношения». Это свидетельствует о том, что вероятность овладения обучающимися системными знаниями по выбранной профессии/специальности, безопасными адекватными конкретной ситуации моделями поведения в социуме и приобретения профессиональной самостоятельности через интериоризацию ценностей в 21,1 раза выше при условии взаимодействия с педагогом-наставником, который, предвидя критические ошибки и регулируя деятельность, обеспечивает стабильную когерентность всех компонент учебно-воспитательного процесса, базирующуюся на принципе педагогической безопасности.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Список литературы / References

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский [и др.]. — Москва: Просвещение, 1988. — 56 с.
2. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер; пер. с англ. О.К. Тихомирова. — Москва: АПН РСФСР, 1962. — 82 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: АСТ, 2008. — 671 с.
4. Дудина М.М. Конstellация саморазвития личности в объективном творчестве: понятие, сущность, проявление / М.М. Дудина, Ф.Т. Хаматнуров // В мире научных открытий. — 2013. — № 11-4 (47). — С. 94–101.

5. Геннеп А. Инициация / А. Геннеп // Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. — Москва: Восточная литература РАН, 1999. — 198 с.
6. Ксенофонт. Сократические сочинения / Ксенофонт. Вступ. ст. и примеч. С. Соболевского. — Москва: Мир книги. Литература, 2007. — 368 с.
7. Ладилова Н.А. Наставничество в России: от истоков к современности / Н.А. Ладилова, И.А. Мишина — Москва: Академия Минпросвещения России, 2023. — 223 с.
8. Лукреций. О природе вещей / Лукреций. — Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1946. — Т. 1. — 453 с.
9. Пашуто В.Т. Летописная традиция о «племенных княжениях» и варяжский вопрос / В.Т. Пашуто // Летописи и хроники. — Москва, 1974. — 238 с.
10. Платон. Диалоги / Платон. — Москва: Мысль, 1986. — Т. 98. — 607 с.
11. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения / Л. Рай. — СПб.: Питер, 2002. — 284 с.
12. Транквилл Г.С. Жизнь двенадцати цезарей / Г.С. Транквилл — Москва: Наука, 1964. — 376 с.
13. Фрезер Дж. Золотая ветвь / Дж. Фрезер; пер. с англ. М.К. Рыклина. — Москва: АСТ, 1998. — 781 с.
14. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект / Е.А. Югфельд // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5.
15. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work (3rd edn.) / D. Clutterbuck. — London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001. — 158 p.
16. Wang J. Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review / J. Wang, S.J. Odell // Review of Educational Research. — 2002. — Vol. 72. — Iss. 3. — P. 481-546.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Babanskij Ju.K. Pedagogika [Pedagogy] / Ju.K. Babanskij [et al.]. — Moscow: Prosveshhenie, 1988. — 56 p. [in Russian]
2. Bruner J. Process obuchenija [The process of learning] / J. Bruner; transl. from Eng. by O.K. Tikhomirov. — Moscow: APN RSFSR, 1962. — 82 p. [in Russian]
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija [Educational psychology] / L.S. Vygotskij; ed. by V.V. Davydov. — M.: AST, 2008. — 671 p. [in Russian]
4. Dudina M.M. Konstelljacija samorazvitija lichnosti v ob#ektivnom tvorchestve: ponjatie, sushhnost', projavlenie [Constellation of self-development of personality in objective creativity: concept, essence, manifestation] / M.M. Dudina, F.T. Hamaturov // V mire nauchnyh otkrytij [In the World of Scientific Discoveries]. — 2013. — № 11-4 (47). — P. 94-101. [in Russian]
5. Gennepe A. Inicijacija [Initiation] / A. Gennepe // Obrjady perehoda. Sistematiceskoe izuchenie obrjadov [Rites of passage. Systematic study of rites]. — Moscow: Oriental Literature of the RAS, 1999. — 198 p. [in Russian]
6. Xenophontes. Sokraticheskie sochinenija [Socratic Essays] / Xenophontes. Introductory article and notes by S. Sobolevsky. — Moscow: Book World. Literature, 2007. — 368 p. [in Russian]
7. Ladilova N.A. Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremennosti [Mentoring in Russia: from origins to modernity] / N.A. Ladilova, I.A. Mishina — Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 2023. — 223 p. [in Russian]
8. Lucretius. O prirode veshhej [On the nature of things] / Lucretius. — Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1946. — Vol. 1. — 453 p. [in Russian]
9. Pashuto V.T. Letopisnaja tradicija o «plemennyh knjazhenijah» i varjazhskij vopros [Chronicle tradition about "tribal principedoms" and the Varangian question] / V.T. Pashuto // Letopisi i hroniki [Annals and Chronicles]. — Moscow, 1974. — 238 p. [in Russian]
10. Plato. Dialogi [Dialogues] / Plato. — Moscow: Mysl', 1986. — Vol. 98. — 607 p. [in Russian]
11. Raj L. Razvitie navykov jeffektivnogo obshhenija [Developing effective communication skills] / L. Raj. — SPb.: Piter, 2002. — 284 p. [in Russian]
12. Tranquillus G.S. Zhizn' dvenadcati cezarej [The Twelve Caesars] / G.S. Tranquillus — Moscow: Nauka, 1964. — 376 p. [in Russian]
13. Fraser J. Zolotaja vetv' [The Golden Bough] / J. Fraser; transl. from Eng. by M.K. Ryklin. — Moscow: AST, 1998. — 781 p. [in Russian]
14. Yugfeld E.A. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt [To the phenomenon of mentoring: historical aspect] / E.A. Yugfeld // Mir nauki. Pedagogika i psihologija [World of Science. Pedagogy and psychology]. — 2022. — Vol. 10. — № 5. [in Russian]
15. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work (3rd edn.) / D. Clutterbuck. — London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001. — 158 p.
16. Wang J. Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review / J. Wang, S.J. Odell // Review of Educational Research. — 2002. — Vol. 72. — Iss. 3. — P. 481-546.