

RU

Алгоритм наставнической деятельности в формировании профессиональной субъектности будущего педагога

Шварева Л. В., Алёшина Е. Ю.

Аннотация. Цель статьи – теоретически обосновать, разработать и эмпирически проверить алгоритм наставнической деятельности, обеспечивающий поэтапное формирование профессиональной субъектности будущего педагога. В статье раскрыты сущность и содержание профессиональной субъектности педагога, представлен трёхэтапный алгоритм наставнической деятельности, включающий комплекс рефлексивно-ориентированных упражнений, и обоснована необходимость дифференцированного наставнического сопровождения на основе выделенных профилей субъектности обучающихся педагогического вуза. Эмпирическое исследование проведено на базе Пензенского педагогического института им. В. Г. Белинского (N = 100 студентов в возрасте 18-20,5 лет). Научная новизна заключается в разработке дифференцированного алгоритма наставнической деятельности на основе предварительно выявленных профилей субъектности обучающихся. Впервые доказано, что управляемый переход от репродуктивного копирования к самостоятельному педагогическому проектированию обеспечивается через поэтапную передачу субъектной инициативы средствами кооперативной рефлексии. В результате исследования установлено, что развитие профессиональной субъектности будущего педагога носит неравномерный характер, что детерминирует необходимость применения вариативных наставнических стратегий. Эмпирически подтверждено, что реализация предложенного алгоритма способствует качественному переходу от репродуктивного копирования действий наставников к вариативному моделированию и решению педагогических ситуаций.

EN

An algorithm of mentoring activity in developing the professional agency of pre-service teachers

L. V. Shvareva, E. Y. Aleshina

Abstract. The article aims to theoretically substantiate, develop, and empirically verify an algorithm of mentoring activity that ensures the phased development of the professional agency of pre-service teachers. The paper defines the essence and content of a teacher's professional agency, presents a three-stage algorithm of mentoring activity comprising a set of reflection-oriented exercises, and substantiates the need for differentiated mentoring support based on identified agency profiles of pedagogical university students. The empirical study was conducted at the V. G. Belinsky Pedagogical Institute of Penza State University (N = 100 students aged 18-20.5 years). The scientific novelty lies in developing a differentiated algorithm of mentoring activity tailored to pre-identified student agency profiles. It is proven for the first time that a managed transition from reproductive imitation to autonomous pedagogical design is achieved through the phased devolution of subjective initiative via cooperative reflection. The findings establish that the development of pre-service teachers' professional agency is non-linear and uneven, which necessitates the application of flexible, variable mentoring strategies. Empirical data confirm that implementing the proposed algorithm fosters a qualitative shift from reproductive copying of mentors' actions toward variable modeling and problem-solving in pedagogical situations.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между запросом современной системы образования на подготовку педагога-субъекта, способного к критическому мышлению, самостоятельности и ответственности (ФГОС ВО, 2018), и доминирующей практикой наставничества, которая зачастую носит репродуктивный характер, что ограничивает возможности будущего педагога в проявлении авторской позиции и критической рефлексии (Грошев, Толкачева, Усманов, 2023). Традиционные модели сопровождения,

основанные на трансляции наставником «готовых истин», ограничивают проявление студентом авторской позиции, подменяя педагогический поиск механическим подражанием. В этом противоречии кроется ограничение наставнической функции: наставник помогает студенту учиться, но не помогает профессионально взрослеть в реальной педагогической практике.

В данном исследовании мы разграничиваем тьюторство как сопровождение образовательного маршрута и наставничество как технологию формирования профессиональной субъектности. В этой связи мы отдаём предпочтение наставничеству, которое в нашем понимании выходит за рамки простого сопровождения, позволяя студенту войти в профессию в позиции деятеля. В основе данного вида сопровождения студентов лежит рефлексивное наставничество, суть которого заключается в совместном созидании профессиональной субъектности через обращение к своему и чужому опыту посредством рефлексии.

Методологически исследование базируется на субъектно-деятельностном, личностно-ориентированном и рефлексивном подходах и требует разработки алгоритма наставнической деятельности, способного трансформировать процесс профессионального становления из плоскости пассивного воспроизведения опыта в плоскость активного проектирования студентом собственной профессиональной деятельности.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) раскрыть сущность и содержание феномена профессиональной субъектности будущего педагога;
- 2) провести диагностику показателей субъектности студентов педагогического вуза и дифференцировать обучающихся по качественным профилям субъектности;
- 3) спроектировать и апробировать трёхэтапный алгоритм наставнической деятельности, содержащий комплекс рефлексивно-ориентированных упражнений, соотнесённый с выделенными профилями субъектности;
- 4) оценить результативность наставнической деятельности в практике подготовки будущего педагога, выявив корреляционные связи между компонентами субъектности и качеством профессиональной деятельности обучающихся.

Материалом исследования послужил ФГОС ВО (2018), а также совокупность данных, полученных в ходе мониторинга профессионального развития студентов Пензенского педагогического института им. В. Г. Белинского в 2022-2026 гг. Выборка составила 100 студентов в возрасте 18-20,5 лет (средний возраст 19,5 лет), обучающихся на 1-2 и 4 курсах по направлению «Педагогическое образование». Гендерный состав: 86,5% девушек, 13,5% юношей (дисбаланс обусловлен сложившейся социокультурной структурой контингента обучающихся педагогических вузов). Апробация алгоритма осуществлялась в ходе учебных и производственных практик на основе наблюдения за динамикой профессиональной субъектности студентов.

В своей теоретической базе и методологической основе исследование опирается на личностно-деятельностный подход, раскрывающий профессиональное становление как процесс самореализации личности через активное преобразование действительности (Асмолов, 2023; Гукаленко, Ускова, Сериков, 2024; Сластёнин, 2008; Щедровицкий, 2006); субъектный подход, позволяющий рассматривать студента как инициативного субъекта собственного профессионального развития, способного к осознанному целеполаганию и ответственности за результаты педагогического действия (Абульханова, 2014; Брушлинский, 2003; Мухаметзянова, 2024; Рубинштейн, 2020; Рябцев, Слободчиков, 2022); рефлексивный подход, направленный на стимулирование перехода обучающегося от внешнего контроля к самоконтролю профессиональной деятельности (Выготский, 2008; Давыдов, 2005; Занков, 1996; Хуторской, 2023).

Методы исследования: анализ и синтез психолого-педагогической литературы, педагогическое моделирование, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов, педагогический эксперимент; методы математической статистики – кластерный анализ (метод k-средних), t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена, качественный анализ.

В качестве диагностического инструментария был разработан авторский опросник субъектности на основе методики оценки сформированности стадий становления субъектности А. В. Капцова (2018). Оценка степени развития субъектности обучающихся включала четыре компонента: автономию, рефлексивность, целеполагание, инициативность. Также спроектирован алгоритм наставнической деятельности, осуществлён анализ рефлексивных дневников и экспертирование проектов в рамках учебных и производственных практик.

Методы обработки данных: кластерный анализ (метод k-средних), корреляционный анализ по методу Спирмена, качественный анализ содержательной стороны отзывов участников апробации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный алгоритм наставнической деятельности и комплекс рефлексивно-ориентированных упражнений возможно применить в работе педагогических вузов, заменив формальный контроль на реальную субъектно-ориентированную поддержку будущих педагогов.

Обсуждение и результаты

Сущность и содержание феномена профессиональной субъектности будущего педагога

Анализ научной литературы свидетельствуют о многоаспектности категории «профессиональная субъектность», что обусловлено сложностью самого феномена субъектности как интегральной характеристики личности. Несмотря на теоретическую разработанность категории субъектности, понятие «профессиональная субъектность педагога» до настоящего времени не получило однозначной дефиниции. В научной литературе

чаще фиксируются лишь отдельные грани данного феномена, которые рассматриваются изолированно друг от друга. Дискурс вокруг данного термина фрагментарен и представлен преимущественно частными подходами. В связи с этим систематизация разрозненных граней профессиональной субъектности и их интеграция в целостную педагогическую категорию представляется необходимым условием для проектирования наставнического сопровождения.

На сегодняшний день в научном дискурсе сформировалось несколько концептуальных подходов к определению понятия «профессиональная субъектность педагога».

В. К. Рябцев и В. И. Слободчиков (2022) рассматривают развитие субъектности педагога как векторное движение от полюса «объектности» к полюсу «субъектности», где активность личности проявляется непосредственно в профессиональном плане.

Е. Н. Волкова (1998) в своей концепции наделяет субъектность педагога интегративным свойством личности, обуславливающим результативность педагогической деятельности, которая удерживает в себе два типа отношений: отношение учителя к самому себе как субъекту профессиональной деятельности и отношение к ученику как субъекту учебной деятельности.

Э. Ф. Зеер (2006) называет субъектность реалией, отвечающей за планирование, реализацию и контроль профессиональных действий педагога.

А. Н. Яшкова (2012) обращается к субъектности специалиста как предмету, преобразующему собственные действия и внешний мир.

С. П. Будникова (2020) постигает субъектное поведение студента как способ постижения у преподавателей и одноклассников новой модели, обеспечивающей в конечном итоге развитие своей собственной профессиональной субъектности.

Е. В. Рягузова (2025) формулирует профессиональную субъектность как высшую форму «трансформационной одарённости», которая обеспечивает устойчивую регулирующую профессиональную идентичность и удерживает такую форму субъектности, где человек готов к авторскому преобразованию профессиональной деятельности и образовательной среды.

В зарубежном научном дискурсе (Archer, 2000; Goller, Harteis, 2017) для определения субъектности используется термин “l’agentivité”, который по своему содержанию близок к встречающемуся в отечественной науке толкованию субъектности. Однако единственного и точного определения субъектности не встречается, наоборот, исследователи (Simpson, 2013; Clarke, Howley, Resnick et al., 2016) указывают на отсутствие работ, в которых целенаправленно изучается концепт «субъектность», и недостаток педагогических технологий как инструмента взращивания субъектной позиции педагога. Вместе с этим А. Bidet (2012) ставит вопрос о том, что субъектность зарождается в условиях активного взаимодействия индивида со средой, стать субъектом изолированно нельзя.

Рассматриваемые концептуальные подходы являются предпосылками к обращению к субъектности как прямому следствию профессионального взаимодействия, требующего проектирования конкретных педагогических алгоритмов.

Учитывая данную многоаспектность, мы определяем профессиональную субъектность как способность педагога выступать инициатором образовательного процесса, самостоятельно проектировать педагогические стратегии и нести ответственность за их результат (Шварева, Алёшина, 2025). Структура феномена включает четыре взаимосвязанных компонента: целеполагание, автономию, инициативность и рефлексивность, образующие полный цикл профессиональной субъектности. При этом центральным системообразующим фактором развития субъектности выступает рефлексивный компонент. Как подчёркивается в исследовательской литературе, «встреча с собой и обретение себя осуществляется на основе такой реалии, как рефлексия» (Гагаев, Гагаев, 2024, с. 190), которая задаёт необходимый внутренний контур профессионального самоопределения и самостроительства будущего педагога.

Диагностика показателей субъектности и профили субъектности будущих педагогов: констатирующий срез

Диагностика показателей профессиональной субъектности будущих педагогов осуществлялась с использованием авторского опросника профессиональной субъектности, разработанного на основе субъектно-деятельностного подхода (Абульханова, 2014; Брушлинский, 2003) и критериальных показателей субъектности-педагога (Волкова, 1998).

Выбор данных компонентов (целеполагание, автономия, инициативность, рефлексивность) отражает функциональную полноту и динамику профессиональной субъектности будущего педагога. «Целеполагание» задаёт ценностно-смысловую рамку профессиональной деятельности; «автономия» регулирует устойчивость личности в условиях профессионального выбора; «инициативность» переводит субъектный замысел в педагогическое действие; «рефлексивность» выполняет функцию критического самоанализа, обеспечивает выход на новый качественный уровень целеполагания. Выпадение любого компонента разрушает целостность профессиональной субъектности, подменяя её исполнением либо хаотичной, методически необоснованной активностью.

Для проверки валидности изменений в структуре субъектности студентов 1-го и 2-го курсов был проведён сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента. Статистическая обработка данных выявила дисбаланс в динамике компонентов субъектности обучающихся (Таблица 1).

Таблица 1. Динамика показателей профессиональной субъектности студентов 1 и 2 курсов

Компонент	Значение t эмп	Статистическая значимость различий	Интерпретация динамики
Автономия	3,3	Значимо ($p < 0,01$)	Достоверный прирост
Рефлексивность	0,3	Незначимо ($p > 0,05$)	Отсутствие динамики
Целеполагание	1,2	Незначимо ($p > 0,05$)	Слабовыраженный рост
Инициативность	2,2	Незначимо ($p > 0,05$)	Слабовыраженный рост

Единственным компонентом со статистически достоверным ростом выступает «Автономия» (t эмп – 3,3; эмпирическое значение превышает критическое на уровне $p < 0,01$). Остальные компоненты («Целеполагание», «Инициативность» и особенно «Рефлексивность») показывают фактическое отсутствие динамики. Полученные эмпирические данные статистически доказали необходимость внедрения разработанного алгоритма наставнической деятельности.

Посредством разделения данных методом k -средних определены три профиля субъектности будущего педагога, отражающие степень сформированности компонентов субъектности: автономию, рефлексию, целеполагание и инициативность (Таблица 2).

Таблица 2. Профили профессиональной субъектности обучающихся 1 и 2 курса ($N = 100$)

Профиль	Доля в выборке	Описание профиля
Профиль 1: высокие показатели по всем компонентам субъектности	14,9%	Активная, зрелая субъектность. Человек выступает как главный автор своей жизни, способен к глубокому самоанализу, самостоятельному целеполаганию и достижению профессиональных результатов
Профиль 2: средние показатели автономии, целеполагания, инициативности, низкий уровень рефлексии	46,2%	Неравномерная субъектность. Человек способен к осознанному выбору, при этом есть трудности с инициацией действий и глубокой рефлексией
Профиль 3: низкие показатели по всем компонентам субъектности	38,9%	Реактивная субъектность. Человек в значительной степени является объектом внешних воздействий и обстоятельств

Как показывает статистическая обработка данных, степень сформированности компонентов субъектности обучающихся 1-го и 2-го курсов выглядит асинхронно, неравномерно, что означает необходимость поддержания равномерного развёртывания указанных компонентов как индикаторов полноценной профессиональной субъектной позиции. Для этого мы проектируем алгоритм, в котором наставник выстраивает свою деятельность как адресное содействие студенту в преодолении пассивного поведения.

Для **профиля 1 (высокие показатели уровня субъектности)** действия наставника выражаются в стремлении к партнёрскому взаимодействию, без жёстких директивных указаний.

Для **профиля 2 (средние показатели автономии, целеполагания, инициативности; низкий уровень рефлексии)** действия наставника направлены на «разрыв» готовых шаблонов и алгоритмов с применением метода кейсов, имеющих в условии задачи высокую степень неопределённости.

Для **профиля 3 (низкие показатели по всем шкалам субъектности)** действия наставника мотивационно направлены на побуждение к деятельности, с применением метода малых шагов и микроцелей, с фиксацией ситуации успеха.

Проектирование и апробация трёхэтапного алгоритма наставнической деятельности и комплекса рефлексивно-ориентированных упражнений

Предлагаемые алгоритм и комплекс упражнений направлены на предоставление возможности обучающимся осуществлять самостоятельные профессиональные пробы с поддержкой наставника. В основе предлагаемого алгоритма лежит принцип «кооперативной рефлексии», где наставник последовательно передаёт инициативу обучающемуся, создавая условия для перехода от внешнего контроля к профессиональной саморегуляции (Шварева, Воскресенко, 2025). Оптимальный режим наставнического сопровождения предполагает систематичность взаимодействия с периодичностью один раз в две недели в течение учебного года. Продолжительность каждой сессии (30-40 минут) является достаточной для проведения кооперативной рефлексии и коррекции профессиональных действий студента (Схема 1).

Этап I. Диагностико-адаптационный. Переход студента от состояния «реактивного исполнителя» к осознанному планированию своей деятельности. Наставник проводит первичную диагностику, определяет зону ближайшего профессионального развития, помогает в постановке микроцелей. Методическое средство: рефлексивный дневник «малых шагов»; методика «фиксация ситуации успеха».

Этап II. Проектировочно-рефлексивный. Развитие рефлексивной позиции и способности видеть вариативность профессиональных решений. Наставник помогает решать проблемные кейсы с высокой степенью неопределённости; провоцирует ситуацию профессионального выбора, требующую разрыва шаблона, привычного алгоритма. Методическое средство: кейс-стади, кооперативная рефлексия (обсуждение «почему это решение было продуктивным/непродуктивным?»).

Этап III. Этап субъектного становления. Становление педагога как полноценного субъекта образовательного процесса, способного к самостоятельному целеполаганию и принятию профессиональной ответственности.

Наставник минимизирует директивное сопровождение, переходит к модели партнёрского взаимодействия, делегирует будущему педагогу ответственность за разработку и реализацию авторских педагогических проектов. Методическое средство: педагогическое проектирование, «профессиональное сотворчество» (работа над общим профессиональным продуктом), экспертное сопровождение авторских педагогических проектов.

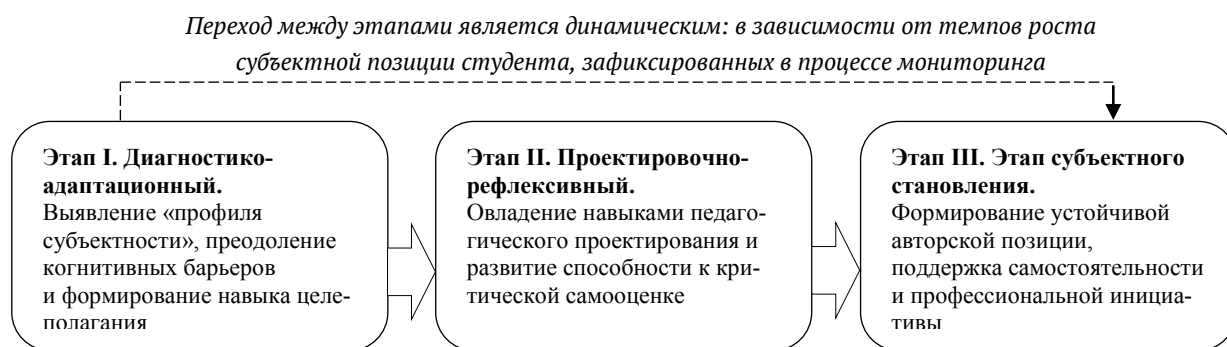


Схема 1. Алгоритм наставнической деятельности в формировании субъектности будущего педагога

Адаптация содержания педагогического взаимодействия под профиль субъектности студента

Для профиля 3 (низкие показатели) приоритетом является **Этап I**, направленный на формирование первичного опыта субъектности средствами «малых шагов».

Для профиля 2 (средние показатели) рекомендован **Этап II**, где через решение проблемных кейсов происходит развитие критической рефлексии.

Для профиля 1 (высокие показатели) работа выстраивается сразу на **Этап III** с переходом в плоскость профессионального сотворчества и реализации авторских педагогических стратегий.

Для реализации алгоритма наставнической деятельности был отобран комплекс рефлексивно-ориентированных упражнений для формирования субъектности будущего учителя (Шварева, Варникова, 2022), сгруппированных нами согласно решаемым задачам на каждом этапе.

Актуальность данного комплекса заключается в необходимости целенаправленного формирования всех компонентов субъектности, в частности рефлексивности как базового механизма саморазвития будущего педагога. Цель комплекса – методическое обеспечение алгоритма наставнической деятельности через поэтапное развитие рефлексивных умений студента. Научная новизна предложенного комплекса рефлексивно-ориентированных упражнений заключается в теоретическом обосновании дидактического механизма поэтапной трансформации профилей субъектности будущего педагога.

На первом этапе акцент делается на мотивационном самоопределении. Например, при выполнении упражнения «Педагогическая биография» обучающийся анализирует свой прошлый образовательный опыт и фиксирует в рефлексивном дневнике привлекательные и неприемлемые модели поведения учителя. Наставник посредством побуждающих вопросов (Какие из этих черт присутствуют у тебя?) стимулирует процесс профессионального смыслообразования. На втором этапе происходит развитие критического анализа профессиональных ситуаций. В рамках упражнения «Опоздание» обучающемуся предлагается кейс, связанный с нарушением дисциплины успевающим учеником. Наставник побуждает отказаться от формальных мер в пользу субъект-субъектного диалога. На третьем этапе осуществляется интеграция авторской позиции. При реализации упражнения «Профессиональная дилемма» обучающийся самостоятельно проектирует решение реальной педагогической проблемы, а наставник выступает в роли эксперта-партнёра. Итогом становится совместный разбор проведённого авторского урока и осмысление границ профессиональной ответственности.

Оценка результативности наставнической деятельности в практике подготовки будущего педагога

Оценка результативности проводилась путём сопоставления входных (1-2 курс) и итоговых (4 курс) данных с применением t-критерия Стьюдента. Сравнительный анализ данных зафиксировал статистически достоверный, высокосignифиcantный прирост по всем компонентам профессиональной субъектности ($p < 0,001$), где значения t эмп многократно превысили критический порог, что указывает на внутреннюю трансформацию компонентов субъектности будущих педагогов (Таблица 3).

Таблица 3. Показатели профессиональной субъектности студентов 4 курса

Компонент	Значение t эмп	Статистическая значимость различий	Интерпретация динамики
Автономия	7,4	Значимо ($p < 0,001$)	Высокосignифиcantный прирост
Рефлексивность	5,3	Значимо ($p < 0,001$)	Преодоление стагнации
Целеполагание	12,2	Значимо ($p < 0,001$)	Максимальный динамический сдвиг
Инициативность	6,5	Значимо ($p < 0,001$)	Высокосignифиcantный прирост

Наиболее значимый сдвиг показателей зафиксирован по шкале «Целеполагание», что несёт в себе возможность для обучающегося переносить профессиональные намерения из настоящего в будущее при поддержке наставника, осуществлять проектирование своих и ученических действий.

Качественная прибавка показателей по шкале «Рефлексивность» указывает на рост осознанности обучающихся, развитие умения думать над своими профессиональными ошибками, понимать связи между действием и результатом, анализировать причины своих эмоциональных реакций и чувств.

Рост показателей по шкалам «Автономия» и «Инициативность» доказывает изменения полюса мотивации обучающегося, которая исходит изнутри, а не из внешних поощрений и наград, а также готовность брать на себя ответственность за новые и сложные проекты без ожидания идеальных условий.

Дополнительно был применён корреляционный анализ Спирмена для выявления характера влияния компонентов профессиональной субъектности на результативность деятельности будущих педагогов. Наиболее высокая связь зафиксирована между уровнем развития рефлексии и качеством педагогического проектирования $r = 0,782$ при $p < 0,001$. Статистически значимая связь выявлена также между автономией студентов и готовностью к принятию профессионально взвешенных решений $r = 0,615$ при $p < 0,01$, а также между инициативностью и качеством реализации авторских педагогических проектов: $r = 0,594$ при $p < 0,001$.

Таким образом, эмпирически подтверждена результативность разработанного алгоритма, обеспечивающего положительную трансформацию субъектной позиции обучающихся. Выявленная корреляция показала, что высокий уровень рефлексивности и автономии будущих педагогов напрямую определяет качество их практической деятельности.

Заключение

Таким образом, доказано, что переход от ситуативных форм наставничества к поэтапному сопровождению обеспечивает предсказуемую динамику формирования профессиональной субъектности будущих педагогов. Разработанный алгоритм наставнической деятельности позволяет констатировать ряд преимуществ в подготовке будущего педагога средствами наставничества и позволяет сделать следующие выводы:

1. Сущность профессиональной субъектности будущего педагога заключается в том, что это – интегративное качество личности, выражающееся в способности выступать инициатором образовательного процесса, самостоятельно проектировать педагогические стратегии и нести ответственность за их результативность. Данный феномен базируется на четырёх взаимосвязанных компонентах: целеполагании, автономии, рефлексивности и инициативности, – образующих полный цикл профессиональной субъектности.

2. Диагностика реального состояния обучающихся показала, что развитие профессиональной субъектности на младших курсах носит неравномерный характер и часто сталкивается с барьером рефлексивной стагнации, что потребовало выстроить алгоритм наставнической деятельности, обеспечивающий реальную дифференцированную поддержку будущих педагогов с низким, средним и высоким профилями субъектности.

3. Проектирование трёхэтапного алгоритма наставнической деятельности с опорой на принцип кооперативной рефлексии и комплекса рефлексивно-ориентированных упражнений позволило поменять субъект-объектный формат взаимодействия обучающегося и наставника на субъект-субъектный, превратило наставничество в партнёрство равных и активно сотрудничающих субъектов.

4. Положительная динамика компонентов субъектности доказала результативность алгоритма наставнической деятельности ($p < 0,001$). Валидные корреляционные связи между компонентами субъектности и качеством профессиональной деятельности обучающихся указывают на успешность спроектированных поэтапных действий наставников.

Представляется перспективным описание механизма взаимодействия «Университет – Школа», обеспечивающего надёжный переход от этапа вузовской подготовки будущего педагога до адаптации к первому месту работы в образовательной организации.

Материалы исследования | Research materials

1. ФГОС ВО – Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (в ред. от 26.11.2020).

Источники | References

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2.
2. Асмолов А. Г. Институт потенциала человека: сканирование горизонтов // Образовательная политика. 2023. № 2 (94).
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. СПб.: Институт психологии Российской академии наук, 2003.
4. Будникова С. П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-4-137-152>
5. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс. ... д. психол. н. М., 1998.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Директ-Медиа, 2008. Т. 2.
7. Гагаев А. А., Гагаев П. А. Мистерия воспитания (о вселенско-поэтической основе педагогики): монография. М.: Издательский Центр РИОР, 2024. <https://doi.org/10.29039/02125-5>

8. Грошев Н. Б., Толкачева Н. В., Усманов В. В. Аспекты образовательной среды вуза и обеспечения качества подготовки студентов с участием наставника-тьютора // Педагогическое образование и наука. 2023. № 6. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2023-6-56-63>
9. Давыдов В. В. Многознание уму не научает // Вопросы психологии. 2005. № 4.
10. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / вступ. ст. Ш. А. Амонашвили. М.: Новая школа, 1996.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие. М.: Академия, 2006.
12. Капцов А. В. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2018. № 2.
13. Мухаметзянова Ф. Г., Султанова М. Р. Медиативные компетенции современных педагогов: анализ проблемы // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2024. № 2.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: курс лекций. М.: АСТ, 2020.
15. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. № 14 (3). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140307>
16. Рягузова Е. В. Трансформационная одаренность личности: роль профессиональной идентичности и субъектности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14. № 1 (53). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>
17. Сластенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1.
18. Ускова И. В., Гукаленко О. В., Сериков В. В. Самообразовательная деятельность педагога в условиях поликультурной образовательной среды // Педагогика. 2024. Т. 88. № 1.
19. Хуторской А. В. Пять законов педагогики // Вестник Института образования человека. 2023. № 1.
20. Шварева Л. В., Алёшина Е. Ю. Профессиональная субъектность будущих педагогов: диагностика динамики и педагогические условия формирования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 10. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2025.10.48>
21. Шварева Л. В., Варникова О. В. Педагогическое сопровождение формирования профессиональной субъектности студентов вуза посредством рефлексивно-ориентированных упражнений // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2.
22. Шварева Л. В., Воскресасенко О. А. Кооперативная рефлексия как инструмент формирования профессиональной субъектности будущего педагога // Современный ученый. 2025. № 9.
23. Щедровицкий Г. П. О методе исследования мышления (Материалы к диссертации). 1964 // Щедровицкий Г. П. О методе исследования мышления. М.: Фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2006.
24. Яшкова А. Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной компетентности // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10).
25. Archer M. Being human: The problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488733>
26. Bidet A. Activité // Dictionnaire du travail / dir. A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement, A. Mias. P.: PUF, 2012. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488733>
27. Clarke S. N., Howley I., Resnick L., Penstein Rosé C. Student agency to participate in dialogic science discussions // Learning, Culture and Social Interaction. 2016. Vol. 10. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002>
28. Goller M., Harteis C. Human Agency at Work: Towards a Clarification and Operationalisation of the Concept // Agency at Work. Professional and Practice-based Learning / eds. M. Goller, S. Paloniemi. Cham: Springer, 2017. Vol. 20. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_5
29. Simpson B. Le pragmatisme, Mead et le tournant pratique // Activités. 2013. Vol. 10. No. 1. <https://doi.org/10.4000/activites.622>

Информация об авторах | Author information



Шварева Любовь Васильевна¹, к. пед. н., доц.
Алёшина Екатерина Юрьевна², д. филол. н., доц.
^{1, 2} Пензенский государственный университет



Lyubov Vasilievna Shvareva¹, PhD
Ekaterina Yurievna Aleshina², Dr
^{1, 2} Penza State University

¹ lvshvareva@gmail.com, ² alcatherine@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 20.08.2026; опубликовано online (published online): 16.09.2026.

Ключевые слова (keywords): наставничество; алгоритм наставнической деятельности; профессиональная субъектность будущего педагога; профессиональное образование; mentoring; mentoring activity algorithm; professional agency of pre-service teachers; vocational teacher education.