



© Е. А. Дудина

DOI: [10.15293/2226-3365.1705.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02)

УДК 371.311.1

## НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОСОБЫЙ ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СТРУКТУРА

Е. А. Дудина (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье рассматривается наставничество как особый вид педагогической деятельности. Целью исследования является определение сущностных характеристик наставничества применительно для большинства контекстов его практической реализации через раскрытие структуры наставнической деятельности.

**Методология.** Методология исследования включает анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической научной литературы по проблематике наставничества, контент-анализ, обобщение и систематизацию полученных данных.

**Результаты.** Проведённый анализ научной литературы позволил определить наставничество как особый вид педагогической деятельности, характеризующейся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей её участников. Выявлены сущностные характеристики наставничества вне зависимости от контекстов его практической реализации: целенаправленность, субъектность, ориентация на индивидуальные потребности и самореализацию, взаимонаправленность, добровольность, принятие своей роли наставником и подопечным, развивающий и взаимообогащающий потенциал, аутентичность обучающей и развивающей среды в совместной деятельности, единство трёх укрупнённых функций (психосоциальной, инструментальной и эталонной), долговременность. Эти сущностные характеристики раскрываются в рамках следующих компонентов структуры наставнической деятельности: субъекты наставнической деятельности, их характеристики, роли, мотивы, факторы и принципы успешного взаимодействия; цели и результаты наставнической деятельности; основные контексты реализации; этапы; методы. Автором уточнено определение понятия «наставничество» применительно к большинству контекстов его практической реализации.

**Заключение.** Обобщаются существенные характеристики феномена наставничества, определение понятия «наставничество», структурные компоненты наставнической деятельности.

**Ключевые слова:** наставничество; наставническая деятельность; наставник; сущностные характеристики наставничества; структура наставнической деятельности; цели наставнической деятельности; методы наставничества; роль наставника.

---

Дудина Елена Александровна – доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [elenadudina.nspu@gmail.com](mailto:elenadudina.nspu@gmail.com)



### Постановка проблемы

Понимание наставничества (mentoring) как процесса направленной помощи, поддержки и сопровождения становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования человека посредством взаимодействия с более старшим, опытным, мудрым, обладающим уникальным знанием субъектом (наставником) является почти универсальным и присуще большинству мировых культур. В последние 40 лет наставничество широко реализуется в специально разработанных и организованных проектах и программах в рамках образовательных, профессиональных и социальных контекстов [10; 13–16; 20; 22]. Несмотря на большое количество исследовательских работ, наставничество остается одним из наиболее сложных для концептуального осмысления феноменов [2; 3; 6; 8; 11; 19; 21]. В сфере научных интересов современных исследователей лежат проблемы эффективности наставничества (признаки, предикторы, условия, критерии оценки) [7; 13; 15; 21], вопросы подготовки и компетентности наставников [15], виды и формы наставничества [11; 23].

Авторы, обращаясь к проблематике эффективности, зачастую в рамках определённого узкого контекста применения наставничества, уточняют характеристики, мотивационные аспекты, роли и функционал участников наставнического взаимодействия [1; 6; 13; 14; 23], а также индивидуально-личностные (внутренние) и организационные (внешние) факторы его успешности [7]. В большинстве

случаев авторы предлагают определение понятия «наставничество» и раскрывают его содержание в контексте узкой специфической области его применения, что, бесспорно, имеет практический смысл, однако приводит к множественности трактовок и неясности границ понятия. Целью нашего исследования является определение сущностных характеристик наставничества, справедливых для большинства контекстов его практической реализации через раскрытие структуры наставнической деятельности.

### Методология

Методология исследования включает анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической научной литературы по проблематике наставничества, контент-анализ, обобщение и систематизацию полученных данных.

### Результаты исследования

Контент-анализ определений понятия «наставничество», представленных в трудах отечественных и зарубежных авторов (работы С. Я. Батышева<sup>1</sup>, Б. М. Бим-Бада<sup>2</sup>, Л. В. Лебедевой<sup>3</sup>, И. В. Кругловой, Е. В. Чариной, С. Carmin, D. Clutterbuck<sup>4</sup>, T. D. Allen, L. Eby, J. Rhodes<sup>5</sup>, M. Jacobi, S. Merriam, A. Roberts) [3; 10; 17–19; 24; 25], позволил выделить ряд наиболее частотных толкований:

<sup>1</sup> Батышев С. Я. Основы педагогической деятельности наставника. – М.: Знание, 1977. – 63 с.

<sup>2</sup> Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; рук. группы Л. С. Глебова; науч. ред. О. Д. Грекулова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

<sup>3</sup> Лебедева Л. В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания: дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 1985. – 186 с.

<sup>4</sup> Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work. – 5th ed. – London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2014. – P. 201.

<sup>5</sup> Definition and evolution of mentoring // The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach / Eds. T. D. Allen, L. T. Eby, J. Rhodes. – Oxford: Blackwell Publishing, 2007. – P. 7–20. URL: [https://www.researchgate.net/publication/229678274\\_Definition\\_and\\_Evolution\\_of\\_Mentoring](https://www.researchgate.net/publication/229678274_Definition_and_Evolution_of_Mentoring)



- форма, метод, способ, система обучения, воспитания, развития, психолого-педагогической поддержки, профессиональной подготовки;

- процесс передачи и приобретения знаний, социокультурной информации;

- отношения, взаимоотношения, взаимодействие.

Принимая во внимание развивающий и образовательный потенциал наставничества, рассмотрим его как **особый вид педагогической деятельности**. Согласно отечественной теории деятельности (Л. С. Выготский<sup>6</sup>, А. Н. Леонтьев<sup>7</sup>, С. Л. Рубинштейн<sup>8</sup>), компонентами структуры деятельности являются мотив, цель, средства, результаты. Проведённый анализ научной литературы позволил выделить следующие **компоненты структуры наставнической деятельности**:

- субъекты наставнической деятельности, их характеристики, роли, мотивы, факторы и принципы успешного взаимодействия;

- цели и результаты наставнической деятельности;

- характеристики наставнической деятельности и основные контексты её реализации;

- этапы наставнической деятельности;

- методы наставнической деятельности.

**Субъектами наставнической деятельности** являются *наставник* (как правило, более старший по возрасту, обладающий важными для подопечного знаниями, опытом, ресурсами и испытывающий потребность в их трансляции) и *подопечный или наставляемый* (имеющий определенные потребности развития, для удовлетворения которых ему недостаточно имеющихся знаний, опыта, ресурсов,

возможностей и необходимы индивидуальная поддержка, сопровождение со стороны более старшего и опытного «значимого другого»; часто потребность в наставничестве актуализируется в «переходные» и даже кризисные периоды, связанные с учебной, личностным или профессиональным развитием).

В наставниках, как правило, могут особенно нуждаться молодые специалисты, новые сотрудники, специалисты, переходящие на новую более высокую должность; подростки (чаще «сложные», входящие в группы риска, из неблагополучной среды); одаренные дети, подростки и молодежь; школьники и студенты всех уровней среднего и высшего образования в период перехода на следующую образовательную ступень.

Наставничество – это двусторонний, взаимообогащающий, взаимонаправленный процесс, который необходим наставнику не менее, чем его подопечному. В подтверждение этого тезиса приведём идеи из статьи профессора Университета Колорадо (Денвер, США) К. Yamamoto “To See life Grow: The meaning of Mentorship” («Увидеть как развивается жизнь: сущность наставничества») [23]. Автор рассматривает наставничество в контексте реализации четырех потребностей: *потребности «быть увиденным»*, т. е. признанным, принятым и понятым «значимым для человека другим»; *потребности «видеть»*, т. е. наблюдать и активно воспринимать деятельность другого человека и мир вокруг себя; потребности *«заботиться о ком-либо и оставить о себе память»*. Автор использует метафору факела жизни. Наставник принимает его, оберегает и отдает своим преемникам. Факел продолжает

<sup>6</sup> Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск: Удмуртский университет, 2001. – 304 с.

<sup>7</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.

<sup>8</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.



гореть в других руках, следовательно, наставник продолжает жить в своих учениках, которые понесут его факел дальше. Тем самым возникает ощущение продолжения и бесконечности жизни. Данную трактовку сущности наставничества автор базирует на идеях Э. Эриксона и Э. Фромма.

Попытку объяснить сущность наставничества в свете теории стадий психосоциального развития Э. Эриксона находим в статье Р. Наэнсли и J. Parsons, посвященной проблемам творческого, интеллектуального и психосоциального развития в процессе наставнических отношений [9]. Авторы рассматривают наставничество как межличностные отношения и отмечают, что желание стать наставником испытывает взрослый человек на стадии генеративности, характеризующейся стремлением сосредоточить «родительскую» ответственность на каком-либо субъекте, создавать значимые объекты и отношения. В то же время потребность в наставнике возникает в периоды трансформации идентичности. К сущностным характеристикам наставничества авторы относят увлеченность какой-либо общей проблемой или деятельностью, «страсть», которую разделяют наставник и подопечный.

N. Gehrke определяет наставничество как «обмен дарами». Главное, что наставник может принести в дар своему подопечному – это опыт и мудрость, которые он накапливает в течение определенного времени [5]. N. Gehrke называет этот этап «созданием подарка». Этап «дарения подарка» автор также называет «пробуждением». На этом этапе человек осознает потребность «получить подарок» от наставника, наставник же испытывает потребность поделиться своим знанием, опытом и мудростью, потребность «принести их в дар». На третьем этапе подопечный, движимый чувством благодарности наставнику, ста-

рается своими поступками доказать, что он достоин «подарка наставника». И наконец, на последнем этапе подопечный, «усовершенствуется», развивает, обогащает полученный некогда «подарок», и вот он уже сам испытывает потребность передать его дальше, т. е. становится наставником.

Справедливость взглядов автора подтверждается исторической практикой. Известен ряд примеров того, что люди, имевшие положительный опыт взаимоотношений с наставниками, по прошествии времени сами становятся успешными наставниками. Так, «отец» ядерной физики, лауреат Нобелевской премии Э. Резерфорд, воспитавший плеяду из 11 нобелевских лауреатов, в период своего становления как ученого сам имел положительный опыт работы с наставником, лауреатом Нобелевской премии Д. Томсоном [8].

Условиями успешного взаимодействия субъектов наставнической деятельности являются **соблюдение принципов** добровольности, принятия своей роли, **наличие объединяющих факторов** (общность интересов, взаимная заинтересованность и симпатия, взаимное уважение и доверие, эмоциональная близость и чувство привязанности, совместная деятельность), а также готовность к наставническому взаимодействию (для наставника: ориентация на работу с людьми и саморазвитие, ответственность, адаптивность, открытость новым идеям; для подопечного: ориентация на развитие, открытость новым идеям).

Определим **цель наставнической деятельности** как создание условий, способствующих успешности, реализации потенциала, повышению уровня самостоятельности и социализации, личностному и (или) профессиональному развитию, удовлетворению потребности в признании и принятии, а также устранению или минимизации факторов, препятствующих развитию подопечного.



Более частные задачи зависят от периода развития личности. Например, в подростковом возрасте, характеризующемся кризисом личностного самоопределения, формирования идентичности, на первый план выходят задачи, связанные с коррекцией нежелательного поведения, повышением социального и академического (учебного) функционирования. В период ранней молодости и начала самостоятельной трудовой деятельности происходит формирование профессиональной идентичности, определение статуса (ниши) человека в обществе. Следовательно, для наставничества более актуальной задачей становится создание условий для эффективного личностного и профессионального становления.

Результаты наставнической деятельности в каждом конкретном случае могут быть очень индивидуальны и даже уникальны. Тем не менее американские исследователи L. Eby, T. Allen, S. Evans, D. DuBois предложили следующую классификацию *результатов* наставнической деятельности, которая может быть применима для большинства контекстов наставничества:

- *результаты, связанные с продуктивностью* деятельности подопечного, его поведением и поступками (например, повышение академической успеваемости, производительности труда, самостоятельности);

- *результаты, связанные с психологическими установками и формированием чувства положительного отношения* (например, к учебе, труду, учебному заведению, месту работы);

- *результаты, связанные со сбережением здоровья* (например, преодоление стресса, получение эмоциональной поддержки);

- *результаты, связанные с межличностными отношениями* (например, удовлетворение потребности в признании, принятии,

эмоциональных контактах, проявлении дружбы);

- *результаты, связанные с мотивацией и целевыми установками* (например, формирование положительной мотивации и стремления к развитию и реализации потенциала посредством личного примера наставника, поддержки, предоставления новых возможностей);

- *результаты, связанные с профессиональным и карьерным ростом* (например, повышение уровня профессиональной компетентности, укрепление профессиональных связей; для студентов и старшеклассников – расширение представлений о будущей профессии, профессиональное самоопределение) [4].

**Характеристиками** наставнической деятельности являются её целенаправленность, взаимонаправленность, долговременность, развивающий и взаимообогащающий потенциал. К. Kram разработала периодизацию наставничества в профессиональной среде, которую успешно можно применить и к другим контекстам реализации наставнической деятельности (образовательным, социальным). Автор выделяет такие ключевые этапы как начальный (initiative), этап развития (cultivation), этап отделения (separation) и этап редефиниции (redefinition), т. е. этап приобретения нового статуса. Тем самым, исследователь подчеркивает, что наставничество – это линейные квазиродительские отношения. Успешное завершение цикла представляется как движение от первоначального неравенства эксперта и новичка к относительному равенству двух сотрудников [12]. На основе периодизации К. Kram, выделим следующие **этапы наставнической деятельности**:

- этап знакомства, формирования основ взаимодействия;

- этап развития деятельности, направленный на удовлетворения потребностей субъектов;

- этап достижения результатов, их осмысления и оценки;

- этап редифиниции (приобретения нового статуса).

Для каждого этапа характерна специфика трансформации ролей субъектов наставнической деятельности (от начальных: «учитель – ученик», «мастер – подмастерье», до «старший и младший коллега, друг, товарищ»).

Среди **методов наставничества** в научных источниках чаще всего упоминаются:

- интерактивные (беседа, диалог, дискуссия);

- проблемный и проектный;

- мастер-класс;

- консультирование;

- инструктирование;

- демонстрация действий и поведения;

- «научение через наблюдение»;

- наблюдение и анализ деятельности наставника;

- персонализированная имитация;

- анализ практических ситуаций;

- рефлексия и анализ деятельности подопечного.

Разработанная автором структура наставнической деятельности графически представлена на рисунке 1.

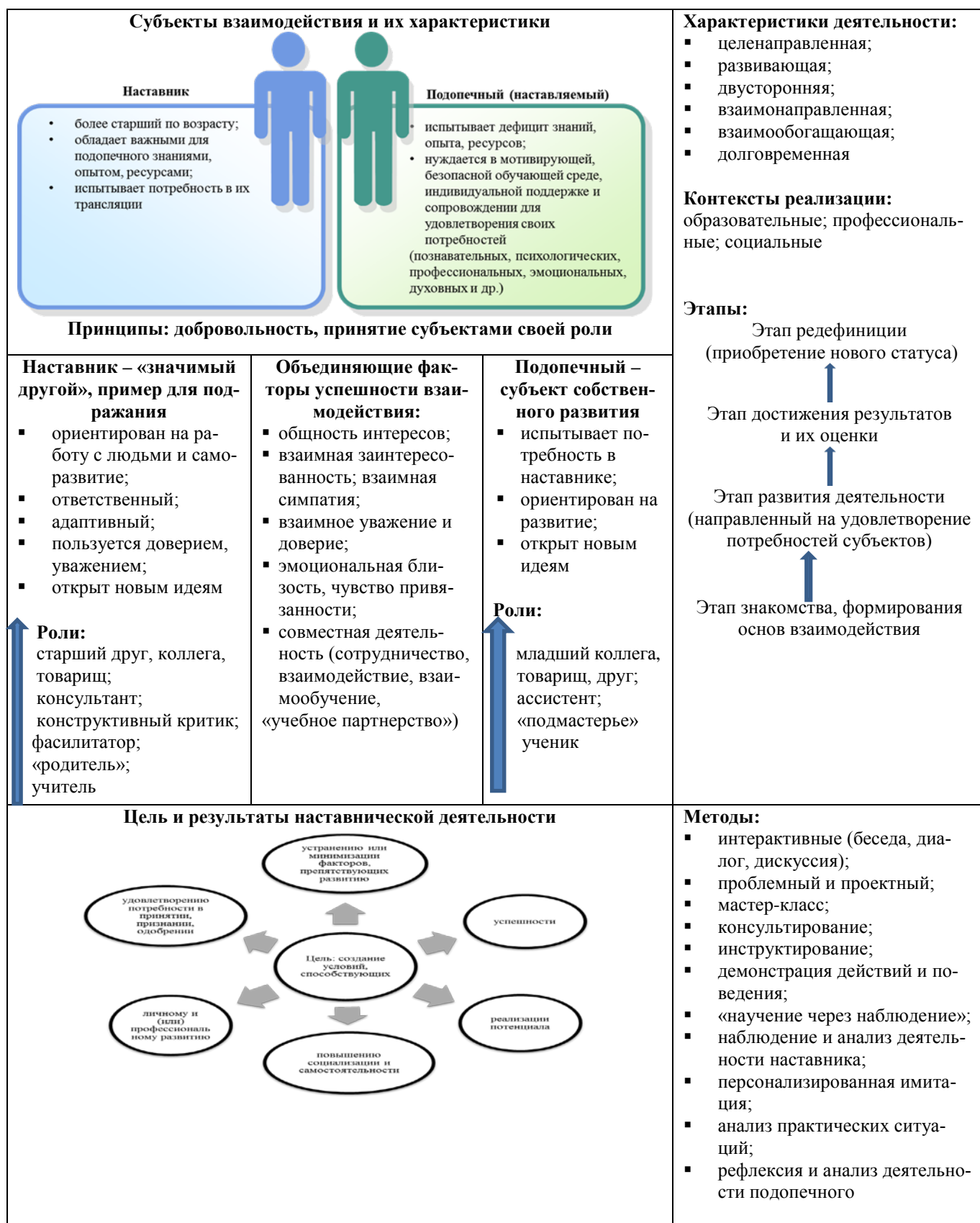
Выделив сущностные характеристики наставничества, **предпримем попытку уточнить определение понятия «наставничество»**, применимое для большинства контекстов его практической реализации. **Наставничество – это особый вид педагогической деятельности, в основе которой лежат субъект-**

**субъектные отношения** более старшего, обладающего знанием, опытом и мудростью *наставника и подопечного*, для удовлетворения индивидуальных потребностей (познавательных, психологических, эмоциональных, социальных, духовных, образовательных, профессиональных и др.) которого необходимы мотивирующая обучающая среда, индивидуальная поддержка и сопровождение; **характеризующиеся** долговременностью, наличием общего интереса, взаимного уважения и доверия, добровольностью, эмпатией, взаимной заинтересованностью, принятием своей роли обоими участниками; **направленные** на реализацию потенциала подопечного, повышение уровня его самостоятельности и социализации, личностного и (или) профессионального развития; **реализуемые** в различных образовательных, профессиональных и социальных контекстах на формальной и неформальной основе.

### Заключение

Таким образом, в ходе исследования на основе анализа феномена наставничества в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе были выявлены его сущностные характеристики, уточнено определение понятия «наставничество», применимое для большинства контекстов его практической реализации, раскрыта структура наставнической деятельности.

Проведённый анализ научной литературы позволил определить наставничество как особый вид педагогической деятельности, характеризующейся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей её участников.



**Рис. 1. Структура наставнической деятельности**  
**Fig. 1. Structure of mentoring activity**



Выявлены сущностные характеристики наставничества вне зависимости от контекстов его практической реализации: целенаправленность, субъектность, ориентация на индивидуальные потребности и самореализацию, взаимонаправленность, добровольность, принятие своей роли наставником и подопечным, развивающий и взаимообогащающий потенциал, аутентичность обучающей и развивающей среды в совместной деятельности,

единство трёх укрупнённых функций (психосоциальной, инструментальной и эталонной), долговременность. Эти сущностные характеристики раскрываются автором в рамках следующих **компонентов структуры наставнической деятельности**: субъекты наставнической деятельности, их характеристики, роли, мотивы, факторы и принципы успешного взаимодействия; цели и результаты наставнической деятельности; основные контексты реализации; этапы; методы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Allen T. D.** Mentoring others: A dispositional and motivational approach // *Journal of Vocational Behavior*. – 2003. – Vol. 62, Issue 1. – P. 134–154. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00046-5](https://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00046-5)
2. **Anderson E. M., Shannon A. L.** Towards a conceptualization of mentoring // *Journal of Teacher Education*. – 1988. – Vol. 39, № 1. – P. 38–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109>
3. **Carmin C. N.** Issues on research on mentoring: definitional and methodological // *International Journal of Mentoring*. – 1988. – Vol. 2 (2). – P. 9–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ384929>
4. **Eby L. T., Allen T. D., Evans S. C., Ng T., DuBois D. L.** Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals // *Journal of Vocational Behavior*. – 2008. – Vol. 72, Issue 2. – P. 254–267. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
5. **Gehrke N.** Toward a definition of mentoring // *Theory into practice*. – 1988. – Vol. 27 (3). – P. 190–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405848809543350>
6. **Goldner L., Mayseless O.** Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring // *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. – 2008. – Vol. 16 (4). – P. 412–428. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13611260802433783>
7. **Ghosh R.** Antecedents of mentoring support: a meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors // *Journal of Vocational Behavior*. – 2014. – Vol. 84 (3). – P. 367–384. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
8. **Grassinger P., Porath M., Ziegler A.** Mentoring the gifted: a conceptual analysis // *High Ability Studies*. – 2010. – Vol. 21 (1). – P. 27–46. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
9. **Haensly P. A., Parsons J. L.** Creative, intellectual, and psychosocial development through mentorship: Relationships and stages // *Youth and Society*. – 1993. – Vol. 25 (2). – P. 202–221. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/0044118X93025002002>
10. **Jacobi M.** Mentoring and undergraduate academic success: a literature review // *Review of Educational Research*. – 1991. – Vol. 61 (4). – P. 505–532. DOI: <https://dx.doi.org/10.3102/00346543061004505>





11. **James J. M., Rayner A., Bruno J.** Are You My Mentor? New Perspectives and Research on Informal Mentorship // *The Journal of Academic Librarianship*. – 2015. – Vol. 41 (5). – P. 532–539. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2015.07.009>
12. **Kram K. E.** Phases of the mentor relationship // *Academy of Management Journal*. – 1983. – Vol. 26, № 4. – P. 608–625. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/255910>
13. **Kroll J.** Requisite participant characteristics for effective peer group mentoring // *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning*. – 2017. – Vol. 25 (1). – P. 78–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2017.1308096>
14. **Larsson M., Pettersson C., Eriksson Ch., Skoog Th.** Initial motives and organizational context enabling female mentors' engagement in formal mentoring – A qualitative study from the mentors' perspective // *Children and Youth Services Review*. – 2016. – Vol. 71. – P. 17–26. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.10.026>
15. **McBride A. B., Campbell J., Woods N. F., Manson S. M.** Building a mentoring network // *Nursing Outlook*. – 2017. – Vol. 65 (3). – P. 305–314. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2016.12.001>
16. **Mena J., Hennissen P., Loughran J.** Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 66. – P. 47–59. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
17. **Merriam S.** Mentors and protégés // *Adult Education Quarterly*. – 1983. – Vol. 33 (3). – P. 161–173. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/074171368303300304>
18. **Rhodes J., Spencer R.** Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose // *New Directions for Youth Development*. – 2010. – Vol. 2010, Issue 126. – P. 149–152. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/yd.356>
19. **Roberts A.** Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature // *Mentoring and Tutoring*. – 2000. – Vol. 8 (2). – P. 145–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>
20. **Sander M.** The effects of high-quality student mentoring // *Economics Letters*. – 2015. – Vol. 136. – P. 227–232. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.econlet.2015.09.043>
21. **Schunk D. H., Mullen C. A.** Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning // *Educational Psychology Review*. – 2013. – Vol. 25, Issue 3. – P. 361–389. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
22. **Ruggiero D., Boehm J. D.** Project-based learning in a virtual internship programme: A study of the interrelated roles between intern, mentor and client // *Computers and Education*. – 2017. – Vol. 110. – P. 116–126. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.011>
23. **Yamamoto K.** To See Life Grow: The Meaning of Mentorship // *Theory Into Practice*. – 1988. – Vol. 27 (3). – P. 183–189. URL: <http://www.jstor.org/stable/1477189>
24. **Круглова И. В.** Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // *Педагогическое образование и наука*. – 2007. – № 1. – С. 25–27.
25. **Чарина Е. В.** Руководство научной работой студентов как наставническая деятельность // *Проблемы высшего образования*. – 2004. – Т. 1, № 1. – С. 95–98.



DOI: [10.15293/2226-3365.1705.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02)

Elena Aleksandrovna Dudina, Associate Professor, Foreign Languages  
Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,  
Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7016-7437>  
E-mail: [elenadudina.nspu@gmail.com](mailto:elenadudina.nspu@gmail.com)

## Mentoring as an educational activity: Essential characteristics and structure

### Abstract

**Introduction.** *The article considers mentoring as a specific educational activity based on support and collaboration and aimed at meeting unique individual needs of its participants. The purpose of the article is to identify essential characteristics of mentoring which could be applicable to a wide range of mentoring contexts and to describe the structure of mentoring activity.*

**Materials and Methods.** *The research methods include an analysis of a range of theoretical works by foreign and Russian scholars, generalization and systematization of obtained data.*

**Results.** *The author clarifies and describes the structure of mentoring activity emphasizing the following components: participants of mentoring interaction (a mentor and a mentee), their specific roles, attributes, needs, and motives; factors contributing to successful and efficient mentorship; goals and results of mentoring activity; essential characteristics of mentoring activity and the main contexts of its fulfillment; and stages and methods of mentoring. The article attempts to provide a definition of mentoring, which summarizes its general characteristics and can be applied to various mentoring types and contexts.*

**Conclusions.** *The paper concludes that mentoring is an educational activity based on a subject-subject interaction of two individuals: an older, wiser and more experienced mentor, willing to transmit his/her knowledge and wisdom, and a mentee, whose needs (cognitive, psychological, emotional, social, moral, educational, or professional) can be properly satisfied only in an encouraging developmental environment by means of individual guidance and support. Mentoring activity is characterized by collaboration, mutual interest, respect, trust and commitment, voluntary participation, empathy, and accepting the roles of mentors and mentees. Any mentoring activity focuses on fulfilling potential of a mentee, enhancing his/her autonomy, socialization, personal and / or professional growth and development. Mentoring activity occurs formally and informally in a wide range of educational, professional and social contexts.*

### Keywords

*Mentoring; Mentoring activity; Mentor; Essential characteristic of mentoring; Structure of mentoring activity; Purpose of mentoring; Methods of mentoring; Role of the mentor.*

## REFERENCES

1. Allen T. D. Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 2003, vol. 62, issue 1, pp. 134–154. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00046-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00046-5)
2. Anderson E. M., Shannon A. L. Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 1988, vol. 39, no. 1, pp. 38–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109>
3. Carmin C. N. Issues on research on mentoring: Definitional and methodological. *International Journal of Mentoring*, 1988, vol. 2 (2), pp. 9–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ384929>



4. Eby L. T., Allen T. D., Evans S. C., Ng T., DuBois D. L. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 2008, vol. 72, issue 2, pp. 254–267. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
5. Gehrke N. Toward a definition of mentoring. *Theory into Practice*, 1988, vol. 27 (3), pp. 190–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405848809543350>
6. Goldner L., Maysseless O. Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 2008, vol. 16 (4), pp. 412–428. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13611260802433783>
7. Ghosh R. Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 2014, vol. 84 (3), pp. 367–384. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
8. Grassinger P., Porath M., Ziegler A. Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 2010, vol. 21 (1), pp. 27–46. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
9. Haensly P. A., Parsons J. L. Creative, intellectual, and psychosocial development through mentorship: Relationships and stages. *Youth and Society*, 1993, vol. 25 (2), pp. 202–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X93025002002>
10. Jacobi M. Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 1991, vol. 61 (4), pp. 505–532. DOI: <https://dx.doi.org/10.3102/00346543061004505>
11. James J. M., Rayner A., Bruno J. Are you my mentor? New perspectives and research on informal mentorship. *The Journal of Academic Librarianship*, 2015, vol. 41 (5), pp. 532–539. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2015.07.009>
12. Kram K. E. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 1983, vol. 26, no. 4, pp. 608–625. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/255910>
13. Kroll J. Requisite participant characteristics for effective peer group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 2017, vol. 25 (1), pp. 78–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2017.1308096>
14. Larsson M., Pettersson C., Eriksson Ch., Skoog Th. Initial motives and organizational context enabling female mentors' engagement in formal mentoring – A qualitative study from the mentors' perspective. *Children and Youth Services Review*, 2016, vol. 71, pp. 17–26. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.026>
15. McBride A. B., Campbell J., Woods N. F., Manson S. M. Building a mentoring network. *Nursing Outlook*, 2017, vol. 65 (3), pp. 305–314. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2016.12.001>
16. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 66, pp. 47–59. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
17. Merriam S. Mentors and protégés. *Adult Education Quarterly*, 1983, vol. 33 (3), pp. 161–173. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/074171368303300304>
18. Rhodes J., Spencer R. Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose. *New Directions for Youth Development*, 2010, vol. 2010, issue 126, pp. 149–152. DOI: <https://dx.doi.org/10.1002/yd.356>
19. Roberts A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 2000, vol. 8 (2), pp. 145–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>
20. Sander M. The effects of high-quality student mentoring. *Economics Letters*, 2015, vol. 136, pp. 227–232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2015.09.043>



21. Schunk D. H., Mullen C. A. Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 2013, vol. 25, issue 3, pp. 361–389. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
22. Ruggiero D., Boehm J. D. Project-based learning in a virtual internship programme: A study of the interrelated roles between intern, mentor and client. *Computers and Education*, 2017, vol. 110, pp. 116–126. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.011>
23. Yamamoto K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory into Practice*, 1988, vol. 27 (3), pp. 183–189. URL: <http://www.jstor.org/stable/1477189>
24. Kruglova I. V. Tuition in the beginning teacher's professional competence improvement. *Pedagogical Education and Science*, 2007, no. 1, pp. 25–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9454100>
25. Charina E. V. Supervising students' research as a mentoring activity. *Problems of Higher education*, 2004, vol. 1, no. 1, pp. 95–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22487145>

Submitted: 10 May 2017

Accepted: 04 September 2017

Published: 31 October 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).