

2026, № 05 (май)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261122

DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11122

УДК 37.012.2

**Подготовка руководителей (начальников)
органов внутренних дел к наставнической деятельности:
историко-педагогический аспект**

**Training of heads of internal affairs bodies for mentoring:
historical and pedagogical aspects**

Автор статьи

Иванов Евгений Юрьевич,
кандидат педагогических наук, начальник адъюнк-
туры ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет
МВД России», г. Санкт-Петербург
ivanzmeeff@rambler.ru
ORCID: 0000-0002-8855-2920

Author of the article

Evgeny Yu. Ivanov,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Postgrad-
uate Studies, Saint Petersburg University of the Ministry
of Internal Affairs of Russia, Saint Petersburg, Russian
Federation
ivanzmeeff@rambler.ru
ORCID: 0000-0002-8855-2920

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Иванов Е. Ю. Подготовка руководителей (начальни-
ков) органов внутренних дел к наставнической дея-
тельности: историко-педагогический аспект // Научно-методический электронный журнал «Кон-
цепт». – 2026. – № 05. – С. 313–326. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261122.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11122

For citation

E. Yu. Ivanov, Training of heads of internal affairs bodies for mentoring: historical and pedagogical aspects // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 05. – P. 313–326. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261122.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11122

Поступила в редакцию <i>Received</i>	23.02.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	24.03.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	24.03.26	Опубликована <i>Published</i>	31.05.26



Аннотация

В последнее время со стороны государства наблюдается повышенный интерес к наставничеству как результативной неформальной практике. Эти тенденции заметны и в правоохранительной сфере. Однако в органах внутренних дел педагогический инструментарий как наставничества, так и подготовки руководителей (начальников) к его организации отсутствует, в том числе на историко-теоретическом уровне. Именно в этом противоречии и определяется актуальность исследования. Цель состоит в раскрытии историко-педагогического аспекта подготовки руководителей (начальников) органов внутренних дел к наставнической деятельности. Теоретико-методологическим основанием послужила трансдисциплинарная теория образования, в исследовании использовался историко-логический подход, применялись методы анализа, обобщения и историографический метод. В результате проведенного исследования были определены шесть исторических этапов развития идей и практики подготовки наставников: стихийно-интуитивный, стихийно-эмпирический, духовно-миссионерский, индустриально-просветительский, системно-институциональный и современный. Обосновано различие в организации наставничества в России и за рубежом как межпоколенная трансляция ценностей и смыслов против формирования знаний, умений и личностных качеств. Автором заявлено четыре этапа становления института подготовки наставников в органах внутренних дел: 1920–1980-е гг., 1980–1990-е гг., 2000–2010-е гг. и с 2020 г. по настоящее время. Историко-логическое осмысление литературы позволило выделить пять основных подходов к подготовке руководителей (начальников) органов внутренних дел к наставнической деятельности: традиционно-репродуктивный, личностно-деятельностный, компетентностный, системно-деятельностный и гуманитарно-антропологический. Главной закономерностью в исследовании заявлена прямая зависимость результативности подготовки от интенсивности изменений условий, в которых она осуществляется. В основе подготовки, как показывает анализ литературы, должно быть не обучение, а профессиональное воспитание, позволяющее транслировать ценности профессии служения от старших к младшим. Теоретическая значимость статьи определяется тем, что в ней дана историко-педагогическая характеристика этапов развития наставничества в ракурсе заявленной проблемы. Практическая значимость состоит в конкретизации выбора методологических подходов для непосредственной организации подготовки руководителей (начальников) органов внутренних дел к наставнической деятельности.

Ключевые слова

подготовка руководителей (начальников), органы внутренних дел, историко-логический подход, отечественная культурно-историческая традиция, наставники, наставническая деятельность

Благодарности

Автор выражает благодарность анонимным рецензентам, а также доктору педагогических наук Марине Римантасовне Илакавичус за консультирование в выборе теоретико-методологических оснований, методов исследования и способов представления результатов.

Abstract

Recently, the Russian government has shown increased interest in mentoring as an effective informal education practice. These trends also exist in the law enforcement sphere. However, the internal affairs bodies lack pedagogical tools for mentoring and training of managers to organize mentoring, including at the historical and theoretical level. It is precisely this contradiction that determines the relevance of the research. The goal is to reveal the historical and pedagogical aspect of training heads of internal affairs bodies for mentoring. The theoretical and methodological basis for this research was a transdisciplinary theory of education. The research utilized a historical-logical approach, employing analytical, generalizing, and historiographic methods. As a result of the conducted research, six historical stages in the development of ideas and practices of training mentors were identified: spontaneous-intuitive, spontaneous-empirical, spiritual-missionary, industrial-educational, systemic-institutional, and modern. The article argues that mentoring organizations in Russia and abroad differ in their understanding of its essence. In Russia, it is the intergenerational transmission of values and meanings, while abroad, it is the process of developing knowledge, skills, and personal qualities. The author identified four stages in the development of the institution of training mentors in the internal affairs bodies: the 1920s–1980s, the 1980s–1990s, the 2000s–2010s, and from 2020 to the present day. A historical and logical analysis of the literature allowed us to identify five main approaches to preparing heads of internal affairs bodies for mentoring: a traditional-reproductive approach, a personal activity-oriented approach, a competency-based approach, a system-activity approach, and a humanitarian-anthropological approach. The research argues that the main pattern is the direct dependence of training effectiveness on the intensity of changes in external and internal conditions. As literature analysis shows, the basis of training should not be instruction, but professional education that transmits the values of the profession from elders to juniors. The theoretical significance is determined by the fact that the article provides a historical and pedagogical description of the stages of mentoring development in accordance with the research problem. The practical significance lies in the specification of the choice of methodological approaches for organizing the training of heads of internal affairs bodies for mentoring.

Key words

training of heads, internal affairs bodies, historical and logical approach, national cultural and historical tradition, mentors, mentoring

Acknowledgements

The author expresses gratitude to the anonymous reviewers, as well as to Dr. Marina R. Ilakavichus, Doctor of Pedagogical Sciences, for her advice on choosing the theoretical and methodological foundations, research methods, and ways of presenting the results.

Введение / Introduction

Наставничество – это древнейшая и наиболее эффективная практика неформального образования, интерес к которой со стороны государства и специалистов с каждым

годом только возрастает: происходит разработка и внедрение новых концепций, конкретизируются формы и методы работы, устанавливаются пределы реализации. Многие тысячи людей самых разнообразных профессий, различных уровней и форм образования задействованы в процессе передачи опыта от одного поколения другому, способствующей успешной социализации молодых специалистов и личностно-профессиональному, педагогическому росту опытных наставников, что проявляется в специально организованной системной деятельности. Последнее в работах А. Р. Масалимовой и Т. О. Малкарбаева определяется как сущность наставничества [1]. При этом для органов внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД) организация такой деятельности – наиважнейшая задача, которая позволяет не просто обучать вновь принятых на службу сотрудников, но и «погружать» их в специфическую среду профессии, ориентированную на служение народу и Отечеству, сопряженную с интенсивным взаимодействием с окружающими. Однако, несмотря на богатое историческое наследие в организации наставничества в ОВД [2], теоретико-историческая сторона подготовки руководителей (начальников) к данной деятельности в качестве координаторов и/или непосредственно наставников на сегодняшний день практически не разработана, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Для разрешения обозначенной выше проблемы требуется концептуализация существующего педагогического знания об организации наставничества в ОВД, в основе которого лежит теоретический фундамент, составленный из исторического опыта в логико-смысловом сопряжении с современной практикой. Именно этот первый шаг – раскрытие историко-педагогического аспекта подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности – и есть цель представленного исследования, достижение которой позволит не только определить тенденции, традиции и инновации в историко-педагогическом генезисе [3], но и наметить основные перспективы развития практики организации наставничества в ОВД.

Обзор литературы / Literature review

В современных зарубежных источниках по заявленной проблеме подчеркивается, что исследование организации и педагогической характеристики подготовки наставников не представляется возможным без изучения генезиса самого наставничества как неоднородной деятельности, являющейся одновременно целенаправленной и зачастую ситуативной и непредсказуемой. Ключевое требование к наставничеству – его ориентация на будущее, на сохранение и развитие профессии путем классического взаимодействия «наставник – наставляемый» в их личной встрече. Так, Э. Ларсен, К. Йенсен-Клейтон, Э. Кертис, Т. Лоугленд и Хоа Т. М. Нгуен описывают и практически обосновывают концептуальную модель ориентированного на будущее наставничества, в котором раскрывается личный потенциал не только наставляемого, но и самого наставника путем актуализации контекстуальных возможностей его адаптации к данной деятельности [4]. Наставники, констатируют Д. Л. Рубби Нунан, А. Б. Ибрагим и М. В. Стандер, стремятся помочь подопечным получить практические умения, способствуют профессиональному росту, что неизбежно переводит межличностные отношения в плоскость доверия – «старшего и младшего братьев» [5]. В исследовании Д. С. Дэвиса, А. М. Сакве, А. Рамеша, М. Л. Линдси и Л. Вудса обозначенные позиции дополняются идеей развития собственного персонализированного стиля наставничества, а результативность деятельности определяется уровнем готовности наставника к продуктивным отношениям с

наставляемым [6]. В свою очередь, С. Денг и Н Тернер выделяют пять ключевых категорий характеристик наставника, связанных с успешными результатами наставничества: профессиональная компетентность, приверженность общему делу и инициативность, навыки межличностного общения, ориентированность на совершенствование деятельности, а также саморазвитие [7]. Следовательно, важен не только процессуальный аспект наставничества как способа передачи опыта, но и взаимовлияние субъектов, причем вполне равносильное между наставником и подопечным. Как считают М. Стоккамп и В. М. Годшалк, в профессиональной среде наставнические отношения, равно как и в других сферах, взаимовыгодны и детерминированы в первую очередь частотой личных встреч и работой в команде [8]. Это и создает некий образ наставника как одновременно близкого (значимого) человека для наставляемого, так и опытного фасилитатора, а значит, проявляет дополнительную категорию характеристик наставника – его полифункциональность. Но перечисленные характеристики исключительно внешняя сторона процесса, где наставничество (не всегда имеющее положительные последствия, отмечают в своей работе Г. В. Айви и К. Э. Дюпре [9]) представлено средством профессиональной адаптации, а подготовка наставников состоит в развитии у них одновременно «жестких» профессиональных компетенций (*hard skills*) и «мягких» коммуникативных умений (*soft skills*). Иными словами, речь идет об аддитивной андрагогике, популярной в западной научной школе, содержащей такие технологические вариации наставничества, как менторинг, коучинг, шедоунг, тьютеринг, супервизия и т. п.

Для отечественной педагогической науки и практики, напротив, характерна опора на ценности и смыслы. М. Р. Илакавичус обращает внимание на следующие аспекты наставничества: развитие субъектности профессиональной деятельности в условиях развивающей среды профессионального сообщества, наличие личного неформального отношения наставника и наставляемого, культуросообразность и человекообразность наставнического взаимодействия [10]. Константой указанного взаимодействия автор называет «формат личной встречи в понимании, обоснованном в философии традиции, предполагающий принятие участниками друг друга на личностном уровне, признание авторитета мастера, предстающего не только умелым в определенной трудовой сфере, но и человеком конкретной культуры, ценности которой являются основанием его жизни» [11]. Образ наставника в современной культуре А. В. Горина и П. И. Фролова дифференцируют на «истинного наставника» и «квазинаставника» по таким признакам, как «глубокий» или «поверхностный», «диалогичный» или «деструктивный», отдавая приоритет первому именно за ценностно-смысловое содержание образа, а не его компетентно-профессиональную характеристику [12]. По этой причине к подготовке руководителей и наставников в контексте национальной культурно-исторической традиции предъявляются дополнительные требования, что особенно проявляется в так называемых профессиях служения (военнослужащий, полицейский, врач, учитель и т. д.). Как пишут И. А. Кувшинова и Е. И. Силинская, в профессии служения важна глубокая личная мотивация, а основополагающими категориями являются любовь к Родине, забота о ближнем и преданность делу [13]. Тогда, соглашаясь с выводами М. Р. Илакавичус, при подготовке руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности необходимо расставлять акценты не столько на профессиональное обучение, сколько на профессиональное воспитание, другими словами, сделать разворот в сторону принятия истинных смыслов служения [14]. В то же время смыслы всегда обусловлены историей развития

педагогического явления и проистекают в русле традиции, возникшей в профессиональной деятельности сотрудников полиции (милиции) нашей страны.

С целью понимания первопричин существующей амбивалентности во взглядах отечественной и зарубежной научных школ проведем ретроспективный экскурс. Наставник как сущностная характеристика субъекта воспитательной деятельности, транслирующего опыт между поколениями, представляется нам существующим со времен появления человечества. Старший в роду или племени, наиболее опытный охотник и собиратель, отмечают М. А. Галагузова и А. В. Головнев, обучая неопытных младших посредством демонстрации действий, способствовал выживанию всего первобытного общества [15]. Более того, даже речь не играла главную роль – ученики просто подражали учителю. Далее, безусловно, Древняя Греция, пишет А. С. Быкова, когда появились первые документальные упоминания о наставничестве и о наставниках [16]. Термин «ментор» также возникает в античности как имя собственное героя древнегреческой мифологии, друга Одиссея и наставника Телемаха. В статье доктора Джереми А. Барондесса «О наставничестве» размышления о Менторе приводят автора к референциям наставника: доверенный, зрелый, способный предложить путь и имеющий ответ [17]. Выделенный конструкт актуализируется в эпоху Римской республики и Римской империи (VI в. до н. э. – V в. н. э.). Д. В. Кудинов, С. И. Дегтярев, Л. Г. Полякова и Дж. Гут раскрывают его по отношению к образовательной системе Рима, где, по мнению авторов, наставник равно учитель, от личности которого зависела организация обучения, выбор методов и изучаемый материал [18]. Но быть наставником в указанной исторической парадигме – это все так же быть примером для подражания учеников, уметь дать совет и следовать собственному опыту и собственным взглядам. О духовном наставлении самих наставников речи не шло, это были заведомо значимые для общества люди, чаще всего из аристократического или военного сословия.

Однако с появлением христианства меняется отношение человека самого к себе. Идеи и принципы нового учения в первых веках н. э. даны свыше, Христос, замечает С. М. Левин, «в Своей проповеди и примером Своей жизни предложил людям совершенно иное личностное измерение собственной жизни, радикально отличное от той, что проповедует любое философское учение» [19]. Он стал Учителем Учителей – двенадцать апостолов, последовавших за Ним, должны были стать наставниками для других и стали впоследствии ими. Бытие и пример Божий – вот христианский педагогический инструментарий в подготовке следующих и следующих наставников. А. А. Пешков пишет: «Учительство как особый тип служения, раскрывающий один из даров Бога христианам в ранней Церкви, имеет наиболее высокую оценку» [20]. Но, согласно позиции В. А. Беляева и Г. Р. Сибяевой, с падением Римской империи в V в. н. э. зарождается раскол между западной и восточно-христианской цивилизациями, усиливающийся после захвата османами Константинополя в 1453 г., на фоне парадигмальных расхождений: с одной стороны, индивидуализация в обучении и экспансия взглядов, с другой стороны, соборность и преемственность опыта поколений [21]. И если в Европе воспитателями в основном были специальные учителя или мастера-ремесленники, то на Руси, следующем центре восточно-христианской цивилизации после Византии, наставниками были члены семьи, прежде всего, отец и мать, другие старшие родственники. Это отождествляло наставнические взаимоотношения с взаимоотношениями в семье с почитанием наставника как отца, в том числе в православном понимании, передающим знания, традиции и моральные принципы.

Е. А. Югфельд характеризует вышесказанное так: «Поиск истинного пути человека к спасению и вечной жизни его души ассоциировался с неизменной помощью наставника, который, обладая жизненным опытом и глубокой мудростью, всегда мог наставить и оказать поддержку» [22]. Указанные детерминанты легли в основу отечественной культурно-исторической традиции в организации наставничества, что контрастирует с реализацией практики в западных странах.

Необходимо сказать и о нескольких попытках «сближения» социального и научного представления о наставничестве в России и в Европе во время реформ Петра I, правления Екатерины II, либерализации и европеизации взглядов в конце XVIII – начале XIX в., попыток рационального и технологического описания неформальной практики в 20-е гг. XX в. учеными молодого Советского государства. Однако одновременно происходило и смысловое наполнение подготовки наставников, обретались новые цели, особенно в военном и профессиональном воспитании и обучении. Т. В. Черникова в исследовании петровских реформ отмечает, что глубинная модернизация страны привела к смене воинских элит, к ориентации на профессионализацию армии [23]. А. А. Комзолова, реферируя монографию Ю. Мякинкова, акцентирует внимание на активном привлечении наставников-иностранцев для обучения молодых офицеров русской армии в царствование императрицы Екатерины II (1762–1796), что привело не к «трансферу просветительных идей», а к усилению дворянско-родословного принципа формирования командного состава армии [24]. Н. Н. Суртаева, О. В. Ройтблат и Ж. Б. Косицына выделяют 1813 г., когда постановлением Министерства народного просвещения была «введена должность наставника, который обязан был осуществлять воспитание преданных самодержавно-монархическому строю учащихся» [25]. А в отношении 20-х гг. XX в. Н. А. Шобонов справедливо указывает на повышение потребности в опытных мастерах, способных стать наставниками на производстве, в условиях восстановления экономики и интенсивной индустриализации [26]. Впрочем, названные «точки соприкосновения» цивилизационных подходов к подготовке и деятельности наставников не смогли изменить общие тенденции гуманизации западной педагогической мысли и гуманитаризации отечественной.

Обратимся к исследованиям советского и постсоветского периода. Н. Д. Базарнова дает развернутую характеристику отечественным практикам педагогического наставничества в 1930–1950-х гг., маркирует эффективный методический инструментарий, разработанный в то время, ядром которого является профессиональная среда – саморазвивающийся педагогический коллектив [27]. И вновь мы наблюдаем все те же категории: собранность или коллективизм, заботу о ближнем или товарищество, духовные ценности и нравственные идеалы – всё, что помогло победить в самой разрушительной войне в истории человечества. Как замечают И. В. Гайдамашко и Ю. М. Перевозкина, развитие института наставничества в 1960-е гг. в Советском Союзе происходит «под лозунгом» сформулированной идеи К. Д. Ушинского о наставнике как о профессионале, опытном мастере, передающем свои знания в единой образовательной системе со своим учеником [28]. Последующие этапы генезиса исследуемой проблемы А. Р. Масалимовой и Д. И. Баяновым сгруппированы следующим образом: воспитание трудящейся молодежи (1970–1991 гг.), стагнация наставнических практик (1991–2005 гг.), возрождение наставничества в России (2005–2015 гг.) и «переход наставничества из формы в наставническую деятельность» (2016 г. – настоящее время) [29]. Такие колебания интереса к наставничеству вызваны в первую очередь реакцией государства и общества на внутренние и внешние вызовы, когда требуется особая консолидация, обращение к традиционным духовным ценностям и их межпоколенная трансляция.

Обозначенные закономерности присущи и историческому развитию института наставничества в ОВД. Ранее мы писали об институционально-правовых аспектах организации наставничества в ОВД, где предложили ряд шагов по совершенствованию современной практики, опираясь на недавно действующие нормативные правовые акты [30]. Именно в их эволюции возможно увидеть развитие методического инструментария целенаправленной подготовки наставников в ОВД и практических рекомендаций по организации наставнической деятельности для руководителей (начальников). Е. А. Кравцова и С. А. Полозов, исследуя процесс формирования института наставничества в системе ОВД, определяют два временных периода (1980-е гг. и начало 2000-х), когда были конкретно и нормативно сформулированы цели педагогической деятельности, задачи, стоящие перед наставниками, меры поощрения, требования и сроки наставничества [31]. Е. М. Краснова, также ссылаясь на юридические источники, фокусирует внимание на смещении обязанностей по выбору и подготовке наставников с трудовых коллективов подразделений МВД СССР к фиксации в ведомственных приказах (2008 г.) профессиональных требований к назначению наставников, таких как выслуга лет, наличие квалификационного звания, эффективное исполнение обязанностей и полномочий по определенному направлению служебной деятельности [32]. Помимо требований, подчеркивает Е. Д. Зяев, в 2008 г. впервые была закреплена обязанность для руководителя (начальника) ОВД: «организовать обучение наставников основам педагогики и психологии, формам и методам индивидуальной воспитательной работы, а также анализировать, обобщать и распространять позитивный опыт наставничества» [33]. Однако ни одного научного источника, где описаны и обоснованы методология, технология, педагогические модели подготовки наставников, нами в современной литературе обнаружено не было. Наиболее релевантным в этом ключе выглядит исследование И. С. Склиаренко и М. А. Благовещенской, в котором озвучены педагогические функции руководителя по организации наставничества и методика подготовки наставников, предполагающая целеполагание, принципы работы наставников, оказание помощи молодым сотрудникам в профессиональном обучении и воспитании, инструментарий педагогического сопровождения [34]. Но «пошаговые» стратегии, несмотря на свою универсальность и простоту контроля, не в полной мере учитывают концептуальные позиции, заложенные в отечественной историко-культурной традиции, охарактеризованной нами в ходе ретроспективного анализа. К тому же идеи рассмотрения педагогического сопровождения как внешнего воздействия на наставляемого противоречат ее базовым принципам.

Резюмируя изложенное, отметим, что проведенный обзор отечественной и зарубежной литературы позволяет композиционно выстроить два способа организации наставничества на основании их разнонаправленного исторического процесса формирования. Большое количество исследований посвящено истории наставничества, развитию наставнических отношений, требований к наставнику, его подготовке и ожидаемым результатам, но перечисленное создает некий калейдоскоп теорий, идей, дат и педагогических практик, требующих логического структурирования и осмысления в контексте применения в специфической профессиональной среде ОВД.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Исследование находится на стыке педагогики, теории государственного управления, истории и правоведения, что находит свое отражение в синергетическом выборе методологии, материалов и методов. Теоретико-методологическим основанием

послужила трансдисциплинарная теория образования, характеризуемая И. А. Колесниковой в формате трехвекторной стратегии, направленной на изучение феномена «человека познающего», описание сущности педагогических процессов и проектирование содержания и новых методов образования взрослых [35]. Ведущим в осуществлении ретроспективного анализа в ракурсе современных реалий и перспектив совершенствования стал историко-логический подход, обеспечивающий целостное понимание сложившейся практики подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности в логике исторического развития [36]. Для решения исследовательских задач применялись следующие методы: анализ научной литературы, изучение нормативных и правовых документов, системный анализ, описательный историографический метод и обобщение педагогического опыта.

Результаты исследования / Research results

Для достижения поставленной в исследовании цели, по итогам обзора отечественной и зарубежной литературы, в соответствии с основными принципами трансдисциплинарной теории и положениями историко-логического подхода, предлагается следующий ход изложения результатов. Во-первых, определение исторических этапов развития идей и практики подготовки наставников, в том числе руководителей (начальников) ОВД, к наставнической деятельности. Во-вторых, методологический плюрализм такой подготовки, имеющий социально-исторические предпосылки. В-третьих, выявление закономерностей и тенденций в указанной сфере. Остановимся на каждом направлении подробнее.

В контексте настоящего исследования нами определены этапы развития идей и практики подготовки наставников:

1) Стихийно-интуитивный (прим. до II тыс. до н. э.) – передача навыков выживания от более опытных соплеменников молодым. Главным механизмом такой передачи было абсолютно точное подражание действиям. Наставниками становились самые старые члены общества, физически сильные, умелые и приспособившиеся к суровым окружающим реалиям жизни, их специально никто не готовил и не выбирал.

2) Стихийно-эмпирический (II тыс. до н. э. – V в. н. э.) – характеризуется зародившейся в античности практикой «взрачивания» наставников наставниками (например, Платон – ученик Сократа, учитель Аристотеля). Наставник в античном обществе представлялся прежде всего как учитель. Появляется «идеал» наставника, а также требования, которым он должен соответствовать. Во главе всего стоял опыт в смысле «чистого эмпиризма».

3) Духовно-миссионерский (V–XV вв.) – распространение христианства, а вместе с ним и идей равенства людей перед Богом. Наставник становится не просто образцом умений, но и образцом духовности, нравственным ориентиром для наставляемого. Наставник должен сам пройти испытания, чтобы потом провести через них других. Впервые появляются идеи о «проживании общей жизни», а в отечественной культуре – смирения перед Богом и соборности.

4) Индустриально-просветительский (XV – вторая половина XIX в.) – происходит разделение духовного наставничества и учительства. Учителями являются профессионалы в своей области знаний, а духовниками – священники, подготовленные к этому в специализированных церковных организациях. В каждом дворянском доме появляются наставники, наставничество индивидуализируется. Отмечается распространение практики наставничества в военной сфере, наставники готовят своих подопечных в интересах государя и государства.

5) Системно-институциональный (конец XIX – XX в.) – наставничество рассматривается как социальный институт, разрабатывается методический инструментарий подготовки наставников. Осуществляется целеполагание деятельности, вырабатываются инновационные практики и приемы, производятся исследования по различным научным направлениям. Государство окончательно становится монополистом в области подготовки наставников и организации наставничества в различных социальных сферах.

6) Современный (с начала XXI в.) – переосмысление традиционных отечественных практик наставничества, зарубежного опыта, ориентированность наставнической деятельности на будущее, а также интеграция неформальной и формальной подготовки наставников. Перечисленные процессы происходят в эпоху цифровизации образования, стандартизации требований к уровню подготовки и квалификации наставников.

При этом заметно расхождение западноевропейской и отечественной школ в организации подготовки наставников и определении сущности наставнической деятельности, начиная с духовно-миссионерского этапа, что детерминирует отечественную культурно-историческую традицию и, в фокусе нашего исследования, сказывается на развитии института наставничества в ОВД. Вопросы подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности, в таком случае, имеют собственную этапность:

1) 1920–1980-е гг. – подготовка руководителей (начальников) через систему партийного воспитания, взаимовлияние руководящего аппарата и коллектива рядовых милиционеров. Отождествление руководителя и наставника, традиционные формы поручительства и опеки над молодыми сотрудниками.

2) 1980–1990-е гг. – институализация наставничества, закрепление форм и методов наставнической деятельности в нормативных правовых документах, конкретизация требований к руководителям и наставникам.

3) 2000–2010-е гг. – происходит кризис традиционных форм наставничества, активно заимствуются зарубежные практики (менторинг, коучинг и т. д.), работа формализуется. Подготовка руководителей (начальников) к наставнической деятельности не осуществляется, так как предлагается конкретный алгоритм действий для наставника, высвобождение их служебного времени для выполнения непосредственных обязанностей.

4) С 2020 г. по настоящее время – поиск и разработка методологии, технологий, педагогических моделей подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности, адекватных сложившейся обстановке в ОВД и в стране.

С другой стороны, обзор современной литературы позволил получить результаты, логически трафарирующие на перечисленные выше исторические этапы, в виде обоснования подходов к подготовке руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности:

1) Традиционно-репродуктивный подход – подготовка руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности может рассматриваться как усвоение готовых шаблонов педагогического взаимодействия для трансляции профессионального опыта. Подход основан на принципах, заложенных на стихийно-интуитивном этапе, и практиках зарубежной аддитивной андрагогики (шедоинг, коучнг, тьютеринг и т. д.).

2) Личностно-деятельностный подход, который смещает акцент с передачи знаний и умений на развитие профессионально значимых качеств личности наставников. Источники для этого подхода – индустриально-просветительский и системно-институциональный исторические этапы, а также процессуальное восприятие наставничества как в отечественной, так и западной литературе.

3) Компетентностный подход, транслирующий подготовку руководителей (начальников) к наставнической деятельности как формирование системы знаний, умений, навыков и личностных характеристик. Здесь видна классическая западная научная школа. Восприятие субъектности происходит только через призму компетентности, а набор компетенций показывает уровень готовности руководителя к организации наставничества (упомянутые *hard skills* и *soft skills*).

4) Системно-деятельностный подход как продукт системно-институционального исторического этапа и советской школы организации наставничества в ОВД. Интеграция идей, теорий и форм подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности лежит в основе многоуровневого процесса – от мотивирующего и целеполагающего компонента до оценки и рефлексии. Отличается алгоритмизацией практик и высокой технологичностью.

5) Гуманитарно-антропологический подход предполагает подготовку руководителей (начальников) к наставнической деятельности рассматривать в русле отечественной культурно-исторической традиции как межпоколенную трансляцию ценностей и смыслов профессии служения. Это значимо для полицейской службы, характеризующейся высокой интенсивностью контактов с гражданами и выраженной корпоративностью профессиональной культуры.

Перечисленные подходы могут быть использованы как по одному, так и в совокупности, что зависит от контекста применения. Так называемую методологическую силу того или иного подхода можно определить только в условиях воздействия различных внешних и внутренних факторов. Разработка педагогической технологий и моделей подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности требует учета указанных факторов и контекста.

Необходимо отметить, что результатом историко-логического анализа, помимо определения этапности и выявления методологических подходов к организации подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности, стала выработка закономерностей и тенденций.

Во-первых, результативность подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности напрямую зависит от разрешения противоречия по сохранению ценностей профессии полицейского и интенсификацией изменений требований к адаптации молодых сотрудников.

Во-вторых, наблюдаются тенденции к переходу от подготовки как трансляции знаний и умений к подготовке как педагогической деятельности по профессиональному воспитанию, что осложняется категорией руководителей (начальников) ОВД, по большей части высокопрофессиональных юристов, а не педагогов и воспитателей.

В-третьих, основным условием для организации подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности является преемственность традиции. Разрыв преемственности может привести к потере ценностей и смыслов профессии служения, о которых мы говорили в настоящей публикации.

Следовательно, обоснование этапов развития наставничества в их содержательном историко-педагогическом наполнении дает возможность расширить, дополнить и переосмыслить существующие теоретические позиции в области изучения подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности. Одновременно с этим конкретизация условий и закономерностей применения методологических подходов отражает прикладную ценность результатов, представленных в статье.

Заключение / Conclusion

Таким образом, на данный момент подготовка руководителей (начальников) к наставнической деятельности является актуальной проблемой в сфере профессионального образования в ОВД, что определяется высокой социальной значимостью самой правоохранительной службы и заметными тенденциями в педагогической науке к изучению и внедрению неформальных практик. Результативное наставничество – вот позитивный итог данной работы. Обзор литературы позволил нам определиться с теоретическим базисом исследования и выявить существенную разницу в подходах к организации подготовки руководителей, наставников и наставничества за рубежом и в отечественной науке и практике. Если западная школа предполагает технологизацию и формализацию процесса, останавливаясь только на выборе существующих алгоритмов и способов взаимодействия между субъектами образования, то отечественная культурно-историческая традиция предполагает трансляцию ценностей и смыслов профессии полицейского как профессии служения.

Сказанное подтверждают результаты проведенного нами анализа развития идей и практики подготовки наставников, группировка их в зависимости от внутреннего наполнения от стихийно-интуитивного этапа (практически первобытного) до современного. При этом историко-логический подход позволяет продемонстрировать некоторые закономерности и тенденции в подготовке руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности: трудность сохранения традиций напрямую зависит от скорости изменения внешних социальных условий; подготовка может рассматриваться не как обучение, а как профессиональное воспитание; непрерывность в преемственности должна стать основным принципом организации такого воспитания. Однако в связи с тем, что целостного исследования подготовки руководителей (начальников) ОВД к наставнической деятельности не обнаружено, это затрудняет поиск педагогического инструментария такой подготовки. В последнем мы видим, с одной стороны, перспективу дальнейших исследований, с другой стороны, методологическую и технологическую «пустыню», заполнять которую нужно было уже давно.

Ссылки на источники / References

1. Масалимова А. Р., Малкарбаев Т. О. Сущностная характеристика наставнической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 81–83.
2. Кравцова Е. А., Полозов С. А. Формирование института наставничества в системе органов внутренних дел // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2021. – № 3. – С. 33–37.
3. Просветова Т. С. Специфика методологии историко-педагогических исследований // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 3. – С. 188–193.
4. Larsen E. et al. Re-imagining teacher mentoring for the future // Professional development in education. – 2025. – Vol. 51, № 4. – P. 683–697. – URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>
5. Nunan J. L. R., Ebrahim A. B., Stander M. W. Mentoring in the workplace: Exploring the experiences of mentor-mentee relations // SA Journal of Industrial Psychology. – 2023. – Vol. 49, № 1. – P. 1–11. – URL: <https://doi.org/10.4102/sajip.v49i0.2067>
6. Davis J. S. et al. How to be a GREAT mentor // Advances in Physiology Education. – 2023. – Vol. 47, № 3. – P. 584–588. – URL: <https://doi.org/10.1152/advan.00054.2023>
7. Deng C., Turner N. Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes // Personnel Review. – 2024. – Vol. 53, № 2. – P. 580–604. – URL: <https://doi.org/10.1108/PR-08-2022-0535>
8. Stockkamp M., Godshalk V. M. Mutual learning in peer mentoring: Effects on mentors and protégés // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. – 2022. – Vol. 30, № 2. – P. 164–183. – URL: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2057100>
9. Ivey G. W., Dupré K. E. Workplace mentorship: A critical review // Journal of Career Development. – 2022. – Vol.

- 49, № 3. – Р. 714–729. – URL: <https://doi.org/10.1177/0894845320957737>
10. Илакавичус М. Р. Наставничество в современной России: актуализация ценностей и смыслов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN124.pdf>
 11. Илакавичус М. Р. Наставничество: практики эпохи цифровизации // Вопросы педагогики. – 2022. – № 2-1. – С. 117.
 12. Горина А. В., Фролова П. И. Образ наставника в современной культуре // Вестник Омского университета. – 2025. – Т. 30, № 4. – С. 101–111. – URL: <https://doi.org/10.24147/1812-3996.2025.4.101-111>
 13. Кувшинкова И. А., Силюнская Е. И. Профессия как служение: духовно-нравственные ориентиры выбора жизненного пути // Современное образование: наука и практика. – 2025. – № 2(25). – С. 38–45.
 14. Илакавичус М. Р. Гуманитарно-антропологический подход как основа организации профессионального воспитания представителей профессий служения // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 3(49). – С. 86–93. – URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-86-93>
 15. Галагузова М. А., Головнев А. В. Наставничество: из прошлого в настоящее // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 6(79). – С. 16–22.
 16. Быкова А. С. Эволюция наставничества как социального явления // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2024. – № 3(60). – С. 114–119. – URL: <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2024-3-114-119>
 17. Barondess J. A. On mentoring // Journal of the Royal Society of Medicine. – 1997. – Vol. 90, № 6. – Р. 347–349.
 18. Kudinov D. V. et al. Educational Process in Ancient Rome Schools // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8, № 2. – Р. 425–436.
 19. Левин С. М. Педагогическая архитектура античного христианства // Неделя науки Санкт-Петербургского государственного морского технического университета. – 2024. – Т. 2, № 1. – С. 29.
 20. Пешков А. А. Богопознание и образование как христианский путь в сочинениях церковных писателей I–II вв. // Труды Нижегородской Духовной семинарии. – 2024. – № 1(22). – С. 106.
 21. Беляев В. А., Сибеева Г. Р. Различия цивилизационного развития Запада и востока Европы (России) // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2023. – № 5 (62). – С. 11–22.
 22. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5. – С. 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>
 23. Черникова Т. В. «Обратная сторона» петровских реформ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. – 2021. – Т. 20, № 1. – С. 88–107. – URL: <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2021-20-1-88-107>
 24. Комзолова А. А. Реф. кн.: Мякинков Ю. Война и Просвещение в России: военная культура в эпоху Екатерины II // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 5: История. – 2021. – № 2. – С. 49–56.
 25. Суртаева Н. Н., Ройтблат О. В., Косицына Ж. Б. Наставничество: история и современность // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 195. – URL: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196>
 26. Шобонов Н. А. Практика наставничества в России: исторический аспект // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 1(67). – С. 76–79. – URL: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-1-67-76-79>
 27. Базарнова Н. Д. Эффективные отечественные практики педагогического наставничества в период с 1931 по 1953 гг. // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 1(49). – С. 7–12. – URL: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_07
 28. Гайдамашко И. В., Перевозкина Ю. М. Роли наставника в зависимости от личностных особенностей наставляемого в образовании // Смальта. – 2025. – № 3. – С. 7–39. – URL: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.01>
 29. Масалимова А. Р., Баянов Д. И. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 162–176. – URL: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09>
 30. Ненашева Л. С., Иванов Е. Ю. Институционально-правовые аспекты организации наставничества в органах внутренних дел // Шаг в науку. – 2025. – № 1. – С. 84–87.
 31. Кравцова Е. А., Полозов С. А. Формирование института наставничества в системе органов внутренних дел...
 32. Краснова Е. М. Институт наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации: история и перспективы развития // Педагогика и психология: академический журнал. – 2025. – № 1(8). – С. 14–17.
 33. Заяев Е. Д. Наставничество в органах внутренних дел: правовое регулирование на отдельных этапах развития и пути совершенствования // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 4(100). – С. 51. – URL: <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2023-4-46-55>
 34. Складенко И. С., Благовещенская М. А. Методические основания развития института наставничества в правоохранительных органах // Пенитенциарная наука. – 2024. – Т. 18, № 4(68). – С. 449–458. – URL:

<https://doi.org/10.46741/2686-9764.2024.68.4.012>

35. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 4(8). – С. 14–36.
 36. Новиков А. М. Методология образования. – Издание второе. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
-
1. Masalimova, A. R., & Malkarbaev, T. O. (2023). "Sushchnostnaya harakteristika nastavnicheskoy deyatel'nosti" [Essential characteristics of mentoring activity], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 81-1, pp. 81–83 (in Russian).
 2. Kravcova, E. A., & Polozov, S. A. (2021). "Formirovanie instituta nastavnichestva v sisteme organov vnutrennih del" [Development of the mentoring institution in the system of internal affairs bodies], *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti*, № 3, pp. 33–37 (in Russian).
 3. Prosvetova, T. S. (2018). "Specifika metodologii istoriko-pedagogicheskikh issledovanij" [Specifics of the historical and pedagogical research methods], *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, № 3, pp. 188–193 (in Russian).
 4. Larsen, E. et al. (2025). "Re-imagining teacher mentoring for the future", *Professional development in education*, vol. 51, № 4, pp. 683–697. Available at: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480> (in English).
 5. Nunan, J. L. R., Ebrahim, A. B., & Stander, M. W. (2023). "Mentoring in the workplace: Exploring the experiences of mentor-mentee relations", *SA Journal of Industrial Psychology*, vol. 49, № 1, pp. 1–11. Available at: <https://doi.org/10.4102/sajip.v49i0.2067> (in English).
 6. Davis, J. S. et al. (2023). "How to be a GREAT mentor", *Advances in Physiology Education*, vol. 47, № 3, pp. 584–588. Available at: <https://doi.org/10.1152/advan.00054.2023> (in English).
 7. Deng, C., & Turner, N. (2024). "Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes", *Personnel Review*, vol. 53, № 2, pp. 580–604. Available at: <https://doi.org/10.1108/PR-08-2022-0535> (in English).
 8. Stockkamp, M., & Godshalk, V. M. (2022). "Mutual learning in peer mentoring: Effects on mentors and protégés", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 30, № 2, pp. 164–183. Available at: <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2057100> (in English).
 9. Ivey, G. W., & Dupré, K. E. (2022). "Workplace mentorship: A critical review", *Journal of Career Development*, vol. 49, № 3, pp. 714–729. Available at: <https://doi.org/10.1177/0894845320957737> (in English).
 10. Ilakavichus, M. R. (2024). "Nastavnichestvo v sovremennoj Rossii: aktualizaciya cennostej i smyslov" [Mentoring in Modern Russia: Actualizing Values and Meanings], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, t. 12, № 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN124.pdf> (in Russian).
 11. Ilakavichus, M. R. (2022). "Nastavnichestvo: praktiki epohi cifrovizacii" [Mentoring: Practices in the Digital Age], *Voprosy pedagogiki*, № 2-1, p. 117 (in Russian).
 12. Gorina, A. V., & Frolova, P. I. (2025). "Obraz nastavnika v sovremennoj kul'ture" [The image of a mentor in modern culture], *Vestnik Omskogo universiteta*, t. 30, № 4, pp. 101–111. Available at: <https://doi.org/10.24147/1812-3996.2025.4.101-111> (in Russian).
 13. Kuvshinkova, I. A., & Silinskaya, E. I. (2025). "Professiya kak sluzhenie: duhovno-nravstvennye orientiry vybora zhiznennogo puti" [Profession as a Service: Spiritual and Moral Guidelines for Choosing a Life Path], *Sovremennoe obrazovanie: nauka i praktika*, № 2(25), pp. 38–45 (in Russian).
 14. Ilakavichus, M. R. (2023). "Gumanitarno-antropologicheskij podhod kak osnova organizacii professional'nogo vospitaniya predstavitelej professij sluzheniya" [Humanitarian-anthropological approach as a basis for organizing professional education of representatives of service professions], *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, № 3(49), pp. 86–93. Available at: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-86-93> (in Russian).
 15. Galaguzova, M. A., & Golovnev, A. V. (2018). "Nastavnichestvo: iz proshlogo v nastoyashchee" [Mentoring: From the Past to the Present], *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, № 6(79), pp. 16–22 (in Russian).
 16. Bykova, A. S. (2024). "Evoluciya nastavnichestva kak social'nogo yavleniya" [The evolution of mentoring as a social phenomenon], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*, № 3(60), pp. 114–119. Available at: <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2024-3-114-119> (in Russian).
 17. Barondess, J. A. (1997). "On mentoring", *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 90, № 6, pp. 347–349 (in English).
 18. Kudinov, D. V. et al. (2019). "Educational Process in Ancient Rome Schools", *European Journal of Contemporary Education*, vol. 8, № 2, pp. 425–436 (in English).
 19. Levin, S. M. (2024). "Pedagogicheskaya arhitektura antichnogo hristianstva" [Pedagogical architecture of ancient Christianity], *Nedelya nauki Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo morskogo tekhnicheskogo universiteta*, t. 2, № 1, p. 29 (in Russian).

20. Peshkov, A. A. (2024). "Bogopoznanie i obrazovanie kak hristianskij put' v sochineniyah cerkovnyh pisatelej I–II vv." [Knowledge of God and education as a Christian path in the works of church writers of the 1st–2nd centuries], *Trudy Nizhegorodskoj Duhovnoj seminarii*, № 1(22), p. 106 (in Russian).
21. Belyaev, V. A., & Sibaeva, G. R. (2023). "Razlichiya civilizacionnogo razvitiya Zapada i vostoka Evropy (Rossii)" [Differences in the civilizational development of Western and Eastern Europe (Russia)], *Kazanskij social'no-gumanitarnyj vestnik*, № 5 (62), pp. 11–22 (in Russian).
22. Yugfel'd, E. A. (2022). "K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt" [On the phenomenon of mentoring: a historical aspect], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, t. 10, № 5, p. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf> (in Russian).
23. Chernikova, T. V. (2021). "Obratnaya storona" petrovskih reform" [The "reverse side" of Peter the Great's reforms], *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istorija Rossii*, t. 20, № 1, pp. 88–107. Available at: <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2021-20-1-88-107> (in Russian).
24. Komzolova, A. A. (2021). "Ref. kn.: Myakinkov Yu. Vojna i Prosveshchenie v Rossii: voennaya kul'tura v epohu Ekateryny II" [War and Enlightenment in Russia: Military Culture in the Age of Catherine the Great], *Social'nye i humanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 5: Istorija*, № 2, pp. 49–56 (in Russian).
25. Surtaeva, N. N., Rojtblat, O. V., & Kosicyna, Zh. B. (2023). "Nastavnichestvo: istoriya i sovremennost'" [Mentoring: History and Modernity], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 4(101), p. 195. Available at: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196> (in Russian).
26. Shobonov, N. A. (2024). "Praktika nastavnichestva v Rossii: istoricheskij aspekt" [Mentoring Practice in Russia: Historical Aspects], *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybpromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*, № 1(67), pp. 76–79. Available at: <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-1-67-76-79> (in Russian).
27. Bazarnova, N. D. (2022). "Effektivnye otechestvennye praktiki pedagogicheskogo nastavnichestva v period s 1931 po 1953 gg." [Effective domestic practices of pedagogical mentoring in the period from 1931 to 1953], *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, t. 13, № 1(49), pp. 7–12. Available at: https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_07 (in Russian).
28. Gajdamashko, I. V., & Perevozkina, Yu. M. (2025). "Roli nastavnika v zavisimosti ot lichnostnyh osobennostej nastavlyaemogo v obrazovanii" [Mentor roles depending on the personal characteristics of the mentee in education], *Smal'ta*, № 3, pp. 7–39. Available at: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.01> (in Russian).
29. Masalimova, A. R., & Bayanov, D. I. (2023). "Modeli proshlogo i sovremennogo nastavnichestva: tochki sopriksenoveniya i raskhozhdeniya v istoricheskoy retrospektive" [Past and Contemporary Mentoring Models: Convergence and Divergence in Historical Perspective], *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya*, t. 17, № 2, pp. 162–176. Available at: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09> (in Russian).
30. Nenasheva, L. S., & Ivanov, E. Yu. (2025). "Institucional'no-pravovye aspekty organizacii nastavnichestva v organah vnutrennih del" [Institutional and legal aspects of organizing mentoring in internal affairs bodies], *Shag v nauku*, № 1, pp. 84–87 (in Russian).
31. Kravcova, E. A., & Polozov, S. A. (2021). Op. cit.
32. Krasnova, E. M. (2025). "Institut nastavnichestva v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii: istoriya i perspektivy razvitiya" [The Institute of Mentoring in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation: History and Development Prospects], *Pedagogika i psihologiya: akademicheskij zhurnal*, № 1(8), pp. 14–17 (in Russian).
33. Zayaev, E. D. (2023). "Nastavnichestvo v organah vnutrennih del: pravovoe regulirovanie na otdel'nyh etapah razvitiya i puti sovershenstvovaniya" [Mentoring in the Internal Affairs Agencies: Legal Regulation at Certain Stages of Development and Ways to Improve], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, № 4(100), pp. 51. Available at: <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2023-4-46-55> (in Russian).
34. Sklyarenko, I. S., & Blagoveshchenskaya, M. A. (2024). "Metodicheskie osnovaniya razvitiya instituta nastavnichestva v pravoohranitel'nyh organah" [Methodological foundations for the development of the mentoring institution in law enforcement agencies], *Penitenciarnaya nauka*, t. 18, № 4(68), pp. 449–458. Available at: <https://doi.org/10.46741/2686-9764.2024.68.4.012> (in Russian).
35. Kolesnikova, I. A. (2014). "Transdisciplinarnaya strategiya issledovaniya nepreryvnogo obrazovaniya" [Transdisciplinary strategy for research on lifelong learning], *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, № 4(8), pp. 14–36 (in Russian).
36. Novikov, A. M. (2006). *Metodologiya obrazovaniya* [Methodology of education], Izdanie vtoroe, Egves, Moscow, 488 p. (in Russian).