

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

ГРНТИ 15.41.29

ЭВОЛЮЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА НАСТАВНИЧЕСТВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

© 2026 г. А.В. Посадский

*Социальный психолог, руководитель направления «Наставничество на производстве»
Всероссийского общественного движения наставников детей и молодежи «Наставники
России», г. Москва, Россия
E-mail: avposadsky@mail.ru*

В статье представлен теоретико-методологический анализ эволюции зарубежных подходов к изучению наставничества в организационной психологии. Показано, что развитие исследований наставничества проходило через несколько взаимосвязанных этапов: от раннего понимания наставничества как диадного отношения между более опытным и менее опытным участниками профессиональной среды — к функциональному анализу карьерных и психосоциальных эффектов, а далее — через разграничение наставничества и смежных форм профессионального взаимодействия к реляционным, сетевым и контекстуальным моделям. Особое внимание уделено вопросу о том, в какой мере зарубежные исследования позволяют различать наставничество, коучинг, руководство, супервизию, обучение и иные формы профессиональной помощи. Отдельно рассматриваются реляционный поворот в исследованиях наставничества, развитие представлений о множественных развивающих связях и влияние организационного контекста на характер наставнических отношений. Обосновывается, что, несмотря на значительный прогресс в понимании функций, структуры и контекста наставнических отношений, вопрос о специфическом результате наставничества остается недостаточно проработанным. В зарубежной литературе результаты наставничества чаще всего описываются через адаптационные, карьерные, психосоциальные и организационные эффекты. Вместе с тем логика развития исследований наставничества подводит к необходимости более глубокого организационно-психологического понимания

наставничества как особой развивающей практики. В статье выдвигается положение о том, что специфическим результатом наставнической деятельности следует считать социально-положительное преобразование субъекта ведущей профессиональной деятельности. Делается вывод о перспективности дальнейших исследований наставничества через анализ субъектной позиции участников наставнического взаимодействия, типов наставнических стратегий и организационной среды, в которой разворачиваются наставнические отношения.

Ключевые слова: наставничество, организационная психология, психология труда, наставнические отношения, развивающие сети, субъектная позиция, профессиональное развитие

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия наставничество занимает все более заметное место в зарубежной организационной психологии, психологии труда, исследованиях карьеры и профессионального развития. Рост интереса к нему связан с усложнением профессиональной среды, необходимостью передачи трудно формализуемого опыта, усилением внимания к адаптации и удержанию сотрудников, а также с поиском таких форм межличностного взаимодействия, которые обеспечивали бы не только вхождение человека в организацию, но и его дальнейшее развитие. В результате наставничество стало рассматриваться не как частный эпизод помощи со стороны более опытного коллеги, а как значимый феномен организационной жизни.

Вместе с тем само это понятие в зарубежной литературе не является однозначным. В англоязычной традиции основным термином выступает понятие «mentoring». В русскоязычном переводе оно обычно передается как «наставничество», однако такое соответствие нельзя считать полным. В отечественной традиции наставничество чаще связывается с вводом в деятельность, передачей трудового опыта и сопровождением профессионального становления. В зарубежной литературе «mentoring» исторически включает не только передачу опыта, но и карьерное спонсорство, психосоциальную поддержку, ролевое моделирование и содействие профессиональной идентичности.

В фокусе нашего внимания оказываются исследования, которые их авторы обозначают термином «mentoring». При этом мы отдаем себе отчет в том, что за этим

термином в англоязычной литературе может скрываться не только то, что в отечественной традиции понимается под наставничеством, но и формы иного развивающего взаимодействия, более близкие, например, к консультированию или супервизии. Вопрос о соотношении этих понятий требует отдельного исследования и в настоящей статье не решается.

История зарубежных исследований наставничества показывает постепенное усложнение представлений о самом феномене. Сначала наставничество понималось преимущественно как диадное отношение между более опытным и менее опытным участниками профессиональной среды. Затем внимание исследователей сосредоточилось на функциях наставничества и его позитивных эффектах. Позднее возникла необходимость различать наставничество и смежные формы профессиональной помощи — коучинг, руководство, супервизию, обучение, консультирование. Еще позже в центре внимания оказались качество самих наставнических отношений, множественность развивающих связей, влияние организационного контекста и культурная обусловленность наставнического взаимодействия.

О растущей зрелости и одновременно методологической неоднородности данного исследовательского поля свидетельствуют и специальные обзоры состояния наставнических исследований. Так, Т. Аллен с соавторами указывают не только на расширение тематики исследований наставничества, но и на ограничения используемых исследовательских дизайнов, затрудняющие сопоставление результатов и требующие дальнейшего развития методологии изучения наставнических отношений (Allen et al., 2008).

Сама история изучения наставничества в зарубежной литературе описывается по-разному. Одни авторы подчеркивают культурно-историческую глубину данного феномена (Roberts, 1999; Colley, 2002), другие — его современное организационно-психологическое оформление в исследованиях карьеры, профессионального развития и поддержки сотрудников (Hunt, Michael, 1983; Kram, 1984). Появились и специальные

обзоры, рассматривающие наставничество в сопоставлении с коучингом как пересекающиеся, но не тождественные области знания и практики (Коорман et al., 2021).

При этом вопрос о результате наставничества остается во многом открытым. Зарубежная литература накопила значительный материал о карьерных, адаптационных, психосоциальных и организационных эффектах наставничества, однако значительно слабее разработан вопрос о том, каким образом наставничество преобразует человека как субъекта деятельности. Между тем именно этот вопрос представляется ключевым для организационной психологии, если наставничество рассматривать не только как инструмент сопровождения, но и как особую развивающую практику.

Цель настоящей статьи — проследить эволюцию изучения феномена наставничества в зарубежной организационной психологии, проанализировать изменения в его определениях, функциях и понимаемых результатах, а также показать, что логика развития исследований постепенно подводит к рассмотрению наставничества как особой развивающей практики, значение которой не исчерпывается адаптацией, карьерной поддержкой и психосоциальным сопровождением.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Интенсивное организационно-психологическое изучение наставничества развернулось в 1980-е гг., однако его предпосылки складывались раньше в рамках психологии развития взрослого человека. В этом контексте особое значение имели работы Д. Левинсона и его соавторов, в которых фигура наставника рассматривалась как значимая для жизненного и профессионального становления человека (Levinson et al., 1978). Хотя эти исследования не строили специальной организационно-психологической теории наставничества, они показали, что присутствие более опытного и значимого другого может играть существенную роль в прохождении жизненных и профессиональных переходов.

Другой важной предпосылкой стали исследования карьеры и профессионального продвижения. Здесь наставничество первоначально связывалось с содействием в движении по карьерной траектории, доступом к организационным ресурсам и неформальным каналам влияния. Уже в ранних работах оно рассматривалось не только как передача профессионального навыка, но и как социальный механизм продвижения и развития карьеры (Hunt, Michael, 1983).

Ряд авторов обращает внимание и на более ранние попытки концептуального осмысления самого понятия наставничества. Так, А. Робертс показывает, что образ Ментора в европейской культуре был символом сопровождающего влияния, сочетающего руководство, заботу, совет и личностную поддержку (Roberts, 1999). К. Колли подчеркивает, что исторические интерпретации наставничества отражали конкретные социальные и культурные ожидания относительно власти, зависимости, развития и воспроизводства норм (Colley, 2002).

Таким образом, к середине 1980-х гг. сложились две основные линии, подготовившие оформление наставничества как самостоятельного предмета исследования: линия развития взрослого человека и линия карьерной поддержки. На их пересечении и возникла классическая организационно-психологическая модель наставничества.

КЛАССИЧЕСКИЙ ЭТАП: ДИАДНАЯ МОДЕЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА

Наиболее заметную роль в оформлении наставничества как феномена организационной психологии сыграли работы, в которых оно было представлено как особый тип развивающих отношений, проходящих определенные фазы и влияющих на карьерное и личностное развитие участников (Kram, 1983; Kram, 1984).

Именно в этот период наставничество стало рассматриваться как особый тип развивающих отношений в организационной среде, а не просто как частный случай профессиональной помощи. Было показано, что наставнические отношения имеют

собственную динамику, проходят стадии инициирования, развития, отделения и переопределения, обладают внутренней структурой и собственной логикой развития.

Вместе с тем эта модель оставалась преимущественно диадной. В центре ее внимания находится пара «наставник — наставляемый», где первый выступает более опытной и ресурсной стороной, а второй — тем, кто нуждается в сопровождении, защите и ориентации. Такая модель оказалась чрезвычайно продуктивной для анализа ранних этапов профессионального становления, организационной социализации и карьерного продвижения.

Однако в ней же было заложено ограничение, позднее ставшее предметом критического осмысления. Если наставничество понимать прежде всего как взаимодействие, в котором один участник восполняет дефицит другого, то наставляемый выступает как носитель нехватки, а наставник — как носитель ресурса. Подобная модель хорошо объясняет адаптацию и карьерный старт, но значительно хуже описывает взаимность влияния, развитие самого наставника, роль организационной среды и более сложные формы распределенного развития.

Позднее эти основания диадной модели были специально проанализированы в обзоре, посвященном эволюции определений наставничества (Haggard et al., 2011). Было показано, что устойчивыми признаками наставничества в зарубежной литературе долгое время оставались различие в опыте, ориентация на развитие, эмоциональная вовлеченность и относительная устойчивость связи между участниками. Тем самым подтверждается, что диадная и развивающая логика долгое время оставалась ядром большинства зарубежных трактовок наставничества.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ РАСШИРЕНИЕ ПОНЯТИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА

Следующий этап развития исследований наставничества был связан с анализом его функций. Одним из наиболее влиятельных шагов этого периода стало различение карьерных и психосоциальных функций наставничества (Kram, 1983). Это различение

оказалось чрезвычайно продуктивным и многократно использовалось в последующих исследованиях.

К карьерным функциям относились поддержка продвижения в организации, защита, предоставление доступа к значимым заданиям, обучение неформальным правилам организационной жизни, покровительство и создание условий для видимости подопечного в организации. К психосоциальным — принятие, подтверждение профессиональной ценности, консультативная поддержка, ролевое моделирование, дружеское участие. Благодаря такому различению наставничество перестало сводиться только к карьерному патронажу и стало пониматься как более сложная форма развивающего влияния.

Значительный вклад в развитие этой линии внесли исследования формально организованных наставнических отношений на рабочем месте, в которых анализировались факторы успешности наставничества и уточнялись карьерные и психосоциальные выгоды, которые получает наставляемый (Noe, 1988). Подтверждение значимости наставничества для карьерного продвижения было получено и в исследованиях, показавших связь наставнических отношений с особенностями карьерной мобильности работников (Scandura, 1992). Д. Рассел и Д. Адамс отмечали, что изменяющаяся природа наставничества в организациях связана с расширением организационных ожиданий от него: от поддержки карьеры и социализации — к задачам развития, удержания, формирования приверженности и сопровождения профессиональной идентичности работников (Russell, Adams, 1997).

Современные исследования продолжают эту линию уже не только на уровне описания функций наставника, но и на уровне анализа их связи с качеством наставнических отношений и организационными результатами. Показано, что карьерная поддержка, психосоциальная поддержка и ролевое моделирование по-разному соотносятся с приверженностью организации, самооценкой и благополучием работников, причем важную опосредующую роль играет качество наставнической связи (Sloan et al.,

2025). В более широком плане это соответствует современному сдвигу к рассмотрению наставничества как одного из значимых видов межличностных отношений в организации, влияющих на профессиональное развитие работников (Rockmann, Bartel, 2025).

Другие современные исследования связывают наставнические функции с более конкретными организационными результатами. Б. Эрдоган и коллеги показали, что карьерная и психосоциальная поддержка со стороны руководителя по-разному связаны с удовлетворенностью карьерой, оценками продвижения и фактическими назначениями сотрудников на должности. При этом возможность получения такой поддержки зависит от уровня рабочего стресса: сотрудники, испытывающие стресс, получают меньше наставнической поддержки, что снижает их карьерные результаты. Это уточняет классическое различение функций, показывая, что они реализуются не автоматически, а опосредованы состоянием наставляемого и контекстом (Erdogan et al., 2024).

Однако функциональное расширение понятия наставничества породило и новые трудности. Чем больше разнообразных положительных эффектов включалось в его состав, тем труднее становилось различать его границы. Если наставник обучает, консультирует, поддерживает, укрепляет уверенность, способствует продвижению и помогает входить в организацию, то возникает вопрос: что делает все это именно наставничеством, а не более общей формой профессиональной помощи? Иными словами, расширение функций обогатило феноменологию наставничества, но одновременно поставило вопрос о его концептуальном ядре.

НЕГАТИВНЫЕ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Важным этапом в развитии теории наставничества стало исследование его негативных и дисфункциональных сторон. Ранняя научная литература конца 1980-х — начала 1990-х гг. нередко описывала наставничество преимущественно как благо, поддержку и ресурс. Однако накопление эмпирических данных показало, что

наставнические отношения могут быть не только развивающими, но и ограничивающими, конфликтными, зависимыми и разрушительными.

Одной из значимых работ в этом направлении стало исследование дисфункциональных наставнических отношений, показавшее, что неприятные и разрушительные аспекты наставничества долгое время оставались недостаточно изученными (Scandura, 1998). Позднее этот подход был существенно усилен исследованиями, в которых специально рассматривались негативные переживания наставников и наставляемых, а также разрабатывались инструменты изучения отрицательного опыта наставнических отношений (Eby, McManus, 2004; Eby et al., 2008). Благодаря этому исследовательское поле окончательно вышло за пределы нормативно-идеализированного понимания наставничества.

Работы последнего времени продолжают эту линию через анализ качества связи между наставником и наставляемым как условия благоприятного или проблемного исхода взаимодействия. Показано, что сами по себе наставнические функции еще не гарантируют развивающего эффекта: существенное значение имеют переживаемое качество взаимодействия, степень доверия, согласованность ожиданий и возможность автономного действия в отношениях. Тем самым современная литература уточняет выводы более ранних исследований дисфункционального наставничества: риск неблагоприятных последствий связан не только с отдельными неудачными действиями наставника, но и с общей конфигурацией отношений в рабочей среде (Eby, Robertson, 2020; Rubbi Nunan et al., 2023).

Это направление имело принципиальное значение. Оно заставило различать сам факт наличия наставнической связи и ее действительный психологический смысл. Наличие наставника еще не гарантирует развития наставляемого: наставник может способствовать его становлению, а может усиливать зависимость, подавлять самостоятельность, закреплять пассивную роль или использовать отношения в собственных интересах. С этого момента наставничество перестает быть автоматически

позитивной категорией и становится более сложным предметом организационно-психологического анализа.

РАЗГРАНИЧЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА И СМЕЖНЫХ ПРАКТИК

По мере развития исследований все более значимым становился вопрос о различии между наставничеством и смежными формами профессионального взаимодействия — коучингом, тьюторингом, руководством, супервизией, обучением и консультированием.

Весомый вклад в концептуальное различение подобных развивающих взаимодействий внесли исследования, показавшие, что значительная часть терминологической путаницы связана с тем, что различные формы помощи и развития описываются через сходные эффекты, но различаются по продолжительности, степени формализации, направленности, распределению власти и ожидаемым результатам (D'Abate et al., 2003).

В европейской традиции наставничество постепенно стало пониматься не как разновидность карьерного покровительства, а как более широкое сопровождение человека в значимых ситуациях изменений — в расширении знаний, трансформациях в работе и необходимости нового мышления. Для этой линии характерно смещение акцента с организационного спонсорства на развитие самостоятельности и рефлексивности наставляемого (Clutterbuck, 2004; Megginson, Clutterbuck, 2004).

Исследователи также проводят различие между наставничеством и коучингом. Последний понимается как более сфокусированное и инструментальное взаимодействие, ориентированное на решение конкретной задачи или развитие определенного навыка. Наставничество же связывается с более широким кругом последствий для профессионального и личностного становления человека. При этом подчеркивается, что в реальной практике границы между этими формами могут быть подвижными. В более поздних обзорах было показано, что коучинг и наставничество развивались параллельно,

постоянно заимствуя друг у друга отдельные идеи и практики, но так и не пришли к полностью согласованным определениям (Koorman et al., 2021).

Для современной организационной психологии и психологии труда это разграничение приобретает дополнительное значение. Исследования последних лет показывают, что наставничество все чаще рассматривается не изолированно, а в более широком поле организационных отношений, доверия на рабочем месте, социальной укорененности и реляционных HR-практик, что требует более точного определения его специфики среди других форм развивающего взаимодействия (Bannya et al., 2022; Dirks, de Jong, 2022; Scandura, Meuser, 2022; Cyr et al., 2023; Rockmann, Bartel, 2025).

Не менее важным оказалось различие наставничества и руководства. Было показано, что отношения между руководителем и подчиненным и карьерное наставничество со стороны руководителя являются связанными, но не тождественными явлениями (Scandura, Schriesheim, 1994). Следовательно, специфику наставничества нельзя вывести непосредственно из должностной роли: она связана с характером развивающего влияния и тем изменением, которое предполагается у другого человека.

РЕЛЯЦИОННЫЙ ПОВОРОТ В ИССЛЕДОВАНИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА

К 2010-м—2020-м гг. в исследованиях наставничества отчетливо проявился поворот к анализу качества отношений между его участниками. В центре внимания оказались доверие, взаимность, психологическая безопасность, согласование ожиданий, переживание поддержки и признания.

Обзор, посвященный психологии наставнических отношений на рабочем месте, показал, что для понимания эффектов наставничества недостаточно перечислять функции наставника или фиксировать внешние результаты. Важно исследовать, каким образом выстраивается связь между участниками и почему формально сходные наставнические программы могут приводить к различным последствиям (Eby, Robertson, 2020).

Реляционный взгляд позволил объяснить многое из того, что было неясно в более ранних моделях. Один и тот же объем помощи от наставника может переживаться наставляемым принципиально по-разному в зависимости от качества складывающихся отношений. В одних случаях наставничество укрепляет самостоятельность и уверенность, в других — усиливает зависимость и страх ошибки. Значение имеют не только функции наставничества, но и то, в каких отношениях и в какой атмосфере они реализуются.

Этот поворот усилил внимание и к взаимному влиянию участников наставнических отношений друг на друга. Хотя наставничество сохраняет асимметрию по опыту и статусу, наставник уже не рассматривается как исключительно «дающая» сторона: развитие может происходить и у него самого. Современные исследования качества отношений в организациях дополнительно усиливают эту линию, показывая, что анализ наставничества все чаще включается в более широкий круг работ о доверии на рабочем месте, качестве организационных связей и реляционных механизмах развития (Gottfredson et al., 2022; Dirks, de Jong, 2022).

СЕТЕВЫЕ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Одним из крупнейших шагов в развитии зарубежной теории наставничества стало появление его сетевых моделей. Важнейшую роль в этом направлении сыграли работы, предложившие рассматривать наставничество через понятие развивающих сетей и показавшие, что в реальной профессиональной жизни человек редко развивается благодаря одному-единственному наставнику (Higgins, Kram, 2001). Гораздо чаще его становление обеспечивается системой связей с разными людьми.

Развитие сетевого взгляда связано и с пересмотром представления о единственном «идеальном» наставнике. В условиях современной организационной жизни развитие человека все чаще осуществляется не через одну привилегированную фигуру, а через совокупность разнообразных связей, различающихся по качеству, длительности и функциям (Ragins, Kram, 2007). Эта линия получила дальнейшее развитие в работах Ш. Доброу и ее коллег, где подчеркивалось, что исследования наставничества вышли за

пределы традиционной диадной модели и обратились к множественности развивающих связей (Dobrow et al., 2012).

Современные исследования продолжают эту идею через анализ силы наставнических связей, плотности сети и поведения, направленного на выстраивание отношений. Показано, что карьерный успех новых работников связан не только с наличием наставника, но и с характеристиками его включенности в сеть отношений, в том числе с силой связи с наставником и плотностью профессионального окружения (Li et al., 2022). Это позволяет уточнить сетевой подход и показать, что результаты наставничества формируются не только внутри диады, но и в более широкой конфигурации организационных отношений.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСТВА

Еще одно важное направление развития зарубежных исследований наставничества связано с переходом к многоуровневому, или экологическому, его пониманию. В этой логике наставничество рассматривается как феномен, результаты которого формируются не только личностными особенностями участников и качеством их непосредственной связи, но и влиянием развивающей сети, организации и макросоциальных условий (Chandler et al., 2011).

Такой подход меняет представление о наставничестве: оно перестает восприниматься как изолированная межличностная практика и начинает рассматриваться как часть более широкой организационной среды. Одинаковые наставнические программы в разных организациях могут приводить к разным последствиям, потому что разворачиваются в разных системах норм, ожиданий, распределения власти и профессиональной культуры.

Некоторые исследования недавнего времени поддерживают эту линию в работах по реляционному управлению персоналом и реляционной аналитике, показывающих, что эффективность организационных практик во многом зависит от того, как они

реализуются в реальных конфигурациях рабочих отношений и повседневных взаимодействий (Krachler, 2023; Soltis et al., 2023). Для психологии труда это особенно важно, поскольку позволяет рассматривать наставничество не как изолированную технику, а как часть более широкой системы организационного взаимодействия и поддержки профессионального развития.

ПРОБЛЕМА РЕЗУЛЬТАТОВ НАСТАВНИЧЕСТВА

Наиболее сложным вопросом во всей истории зарубежных исследований наставничества остается вопрос о его результатах. Современная литература описывает широкий круг эффектов наставничества в организациях: карьерное продвижение, удовлетворенность трудом, организационную приверженность, снижение текучести персонала, психологическое благополучие, трудовую вовлеченность, организационное гражданское поведение и другие последствия.

Такое многообразие, с одной стороны, свидетельствует о богатстве наставнических отношений, а с другой — создает методологическую трудность. Если наставничеству приписывается слишком широкий спектр положительных следствий, возникает риск размывания его собственного содержания. Эта трудность была отмечена в критических работах, посвященных понятийному анализу наставничества (Bozeman, Feeney, 2007; Haggard et al., 2011). По мере развития исследований определения наставничества не только множились, но и все сильнее расходились по своему содержанию, вследствие чего исследователи сталкивались с проблемой сравнимости данных и различимости самого феномена.

Сходная проблема была выявлена и в обзоре исследований наставничества в образовательной среде, где было показано, что, несмотря на значительное число эмпирических работ, остается неясным, что именно составляет результат наставничества: академическая успешность, удержание учащихся, личностное развитие или реализация карьерных ожиданий (Crisp, Cruz, 2009). Важен здесь не столько сам образовательный

контекст, сколько методологический вывод: проблема результатов наставничества неотделима от проблемы его определения.

Поиск ответа на этот вопрос продолжается. Современные инструменты оценки наставничества все чаще ориентированы на измерение процессуальных характеристик отношений между его участниками — доверия, поддержки, эмпатии, доступности, автономии и воспринимаемого сходства. Однако подобные инструменты фиксируют прежде всего качество наставнического взаимодействия, а не его результат как самостоятельную переменную (Nuis et al., 2024; Sloan et al., 2025). Вследствие этого они не позволяют выявить возможный разрыв между качеством процесса и качеством результата: отношения могут восприниматься как поддерживающие и комфортные, не приводя при этом к существенному профессиональному и субъектному развитию наставляемого, либо, напротив, быть сложными, но развивающими.

На ранних этапах исследований результат деятельности наставника чаще всего связывался с восполнением дефицита подопечного: наставляемый получает недостающие знания, связи, опору и правила поведения. Позднее к этому добавились психосоциальные и реляционные результаты. Однако по мере развития исследований становилось все очевиднее, что внешние эффекты не исчерпывают сущности наставничества.

Если рассматривать наставничество как особую развивающую практику, то его результат нельзя сводить только к адаптации, продвижению по службе или эмоциональной поддержке. Более адекватным становится понимание наставничества как процесса, результатом которого является социально-положительное преобразование субъекта ведущей профессиональной деятельности.

Такой подход позволяет точнее различить наставничество и смежные формы профессиональной помощи. Человек может быть хорошо адаптирован, демонстрировать лояльность и даже успешно выполнять работу, оставаясь при этом пассивным исполнителем, внутренне зависимым от внешних указаний и не занявшим субъектной

позиции по отношению к деятельности. Если же в результате наставничества меняется сама позиция человека в труде — его отношение к делу, мера ответственности, самостоятельность, способность к осмысленному действию и дальнейшему развитию других, — тогда можно говорить о более специфическом психологическом результате наставнической деятельности.

Если попытаться рассмотреть наставничество в деятельностной логике, то можно выдвинуть следующее предположение: разница в результатах деятельности специалиста и наставника заключается в том, что представители профессий создают результат, который можно отделить от человека, тогда как наставник создает результат, который от человека неотделим: его способность быть субъектом своей деятельности. И этот результат проявляется не сразу, а в том, как человек затем действует, думает, берет на себя ответственность и передает производственный опыт дальше.

Разумеется, подобная постановка вопроса требует дальнейшей разработки и операционализации. Однако логика развития исследований наставничества в зарубежной организационной психологии уже создала для этого необходимые предпосылки: от диадных и функциональных моделей через реляционные, сетевые и экологические подходы — к пониманию наставничества как более сложной практики становления человека в деятельности. С этим согласуется и наша предыдущая попытка проанализировать наставничество через стратегии деятельности наставника и формирование субъективной позиции наставляемого (Posadsky, 2026).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что изучение наставничества в зарубежной организационной психологии прошло через несколько взаимосвязанных этапов. На раннем этапе наставничество понималось преимущественно как диадное отношение асимметричной поддержки между более опытным и менее опытным участниками профессиональной среды. Дальнейшее развитие исследований было связано с анализом функций наставничества, прежде всего карьерных и психосоциальных, а

также с изучением факторов его эффективности. Следующим шагом стало признание того, что наставничество может быть не только развивающим, но и дисфункциональным.

Существенное расширение исследовательского поля произошло благодаря разграничению наставничества и смежных практик, развитию реляционного подхода, а затем — сетевых и экологических моделей. Это позволило выйти за пределы простой диады и рассматривать наставничество как более сложный, многоуровневый и контекстуально обусловленный организационный феномен.

Особенно важным представляется вывод о том, что современная зарубежная литература, несмотря на значительные достижения, все еще недостаточно ясно отвечает на вопрос о специфическом психологическом результате наставничества. В связи с этим продуктивным направлением дальнейших исследований является рассмотрение наставничества как особой развивающей практики, результатом которой выступает социально-положительное преобразование субъекта ведущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- Allen T.D., Eby L.T., O'Brien K. E., Lentz E.* The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications // *Journal of Vocational Behavior*. 2008. № 73. P. 343-357. DOI:10.1016/j.jvb.2007.08.004
- Bannya A.R., Bainbridge H.T.J., Chan-Serafin S.* HR practices and work relationships: a 20 year review of relational HRM research // *Human Resource Management*. 2022. V. 62. № 4. P. 391-412. DOI:10.1002/hrm.22151
- Bozeman B., Feeney M.K.* Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique // *Administration & Society*. 2007. V. 39. № 6. P. 719-739. DOI:10.1177/0095399707304119
- Chandler D., Kram K., Yip J.* An Ecological Systems Perspective on Mentoring at Work: A Review and Future Prospects // *Academy of Management Annals*. 2011. V. 5. № 1. P. 519-570. DOI:10.1080/19416520.2011.576087
- Clutterbuck D.* Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation. 4th ed. L.: Chartered Institute of Personnel and Development, 2004. 190 p.

- Colley H. A* “Rough Guide” to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective // Journal of Education for Teaching. 2002. V. 28. № 3. P. 257-273. DOI:10.1080/0260747022000021403
- Crisp G., Cruz I.* Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007 // Research in Higher Education. 2009. V. 50. № 6. P. 525-545. DOI:10.1007/s11162-009-9130-2
- Cyr A.-A., Breton-Miller I., Miller D.* Organizational Social Relations and Social Embedding: A Pluralistic Review // Journal of Management. 2023. V. 49. № 1. P. 474-508. DOI:10.1177/01492063221117120
- D’Abate C.P., Eddy E.R., Tannenbaum S.I.* What’s in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions // Human Resource Development Review. 2003. V. 2. № 4. P. 360-384. DOI:10.1177/1534484303255033
- Dirks K.T., de Jong B.* Trust within the Workplace: A Review of Two Waves of Research and a Glimpse of the Third // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2022. № 9. P. 247-276. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-012420-083025
- Dobrow S.R., Chandler D.E., Murphy W.M., Kram K.E.* A Review of Developmental Networks: Incorporating a Mutuality Perspective // Journal of Management. 2012. V. 38. № 1. P. 210-242. DOI:10.1177/0149206311415858
- Eby L.T., McManus S.E.* The protégé’s role in negative mentoring experiences // Journal of Vocational Behavior. 2004. V. 65. № 2. P. 255-275. DOI:10.1016/J.JVB.2003.07.001
- Eby L.T., Durley J.R., Evans S.C., Ragins B.R.* Mentors' Perceptions of Negative Mentoring Experiences: Scale Development and Nomological Validation // Journal of Applied Psychology. 2008. V. 93. № 2. P. 358-373. DOI:10.1037/0021-9010.93.2.358
- Eby L.T., Robertson M.M.* The Psychology of Workplace Mentoring Relationships // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2020. V. 7. № 1. P. 75-100. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-012119-044924
- Erdogan B., Kudret S., Campion E.D., Bauer T.N., McCarthy J., Cheng B.H.* Under Pressure: Employee Work Stress, Supervisory Mentoring Support, and Employee Career Success // Personnel Psychology. 2024. V. 78. №1. P. 123-144. DOI:10.1111/peps.12662
- Gottfredson R., Wright S.L., Heaphy E.* A critical review of relationship quality measures: Is a fresh start needed? An agenda to move forward // Journal of Occupational and

Organizational Psychology. 2022. V. 95. № 3. P. 624-659.
DOI:10.1111/joop.12395

Haggard D.L., Dougherty T.W., Turban D.B., Wilbanks J.E. Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research // Journal of Management. 2011. V. 37. № 1. P. 280-304. DOI:10.1177/0149206310386227

Higgins M.C., Kram K.E. Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective // Academy of Management Review. 2001. V. 26. № 2. P. 264-288. DOI:10.2307/259122

Hunt D.M., Michael C. Mentorship: A Career Training and Development Tool // Academy of Management Review. 1983. V. 8. № 3. P. 475-485.

Koopman R., Englis P.D., Ehrenhard M.L., Groen A. The Chronological Development of Coaching and Mentoring: Side by Side Disciplines // International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2021. V. 19. № 1. P. 137-151. DOI:10.24384/3w69-k922

Kram K.E. Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1984. 252 p.

Kram K.E. Phases of the Mentor Relationship // Academy of Management Journal. 1983. V. 26. № 4. P. 608-625. DOI:10.2307/255910

Krachler N. Getting to what works: how frontline HRM relationality facilitates high-performance work practice implementation // Human Resource Management Journal. 2023. V. 33. № 4. P. 1053-1073. DOI:10.1111/1748-8583.12502

Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B., Levinson M.H., McKee B. The Seasons of a Man's Life. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1978.

Li M., Gong Z., Liao G. How relationship-building behavior induces new employees' career success: Effects of mentor tie strength and network density // Social Behavior and Personality: An International Journal. 2022. V. 50. № 1. P. 1-16. DOI:10.2224/sbp.10791

Megginson D., Clutterbuck D. Techniques for Coaching and Mentoring. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann, 2004. 187 p. DOI:10.4324/9780080470580

Noe R.A. An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationships // Personnel Psychology. 1988. V. 41. № 3. P. 457-479.

Nuis W., Segers M., Beusaert S. Measuring mentoring in employability-oriented higher education programs: scale development and validation // Higher Education. 2024. № 87. P. 899-921. DOI:10.1007/s10734-023-01042-8

- Posadsky A.V.* Four strategies of the mentor's activity in the formation of the mentee's subjective position // Scientific Research of the SCO Countries: Synergy and Integration: Proceedings of the International Science Conference, Beijing, April 8, 2026. Beijing: Scientific Publishing House Infinity, 2026. P. 134-141. DOI:10.34660/INF.2026.86.52.139
- Ragins B.R., Kram K.E.* (eds.). The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice. Los Angeles: Sage, 2007. 760 p.
- Roberts A.* Homer's Mentor: Duties Fulfilled or Misconstrued // History of Education Journal. 1999. № 64. P. 313-329.
- Rockmann K.W., Bartel C.A.* Interpersonal Relationships in Organizations: Building Better Pipes and Looking Through Prisms // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2025. № 12. P. 295-320. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-110622-061354
- Rubbi Nunan J.L., Ebrahim A.B., Stander M.W.* Mentoring in the workplace: Exploring the experiences of mentor—mentee relations // SA Journal of Industrial Psychology / SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 2023. № 49(0). a2067. P. 1-11. DOI:10.4102/sajip.v49i0.2067
- Russell J.E.A., Adams D.M.* The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations // Journal of Vocational Behavior. 1997. № 51. P. 1-14.
- Scandura T.A.* Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes // Journal of Management. 1998. V. 24. № 3. P. 449-467. DOI:10.1177/014920639802400307
- Scandura T.A.* Mentorship and career mobility: An empirical investigation // Journal of Organizational Behavior. 1992. № 13. P. 169-174. DOI:10.1002/job.4030130206
- Scandura T.A., Meuser J.D.* Relational Dynamics of Leadership: Problems and Prospects // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2022. № 9. P. 309-337. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-012420-091249
- Scandura T.A., Schriesheim C.A.* Leader-Member Exchange and Supervisor Career Mentoring as Complementary Constructs in Leadership Research / Academy of Management Journal. 1994. V. 37. № 6. P. 1588-1602. DOI:10.5465/256800
- Sloan D., Mikkelsen A.C., Hinnenkamp C.* Does quality matter? An analysis of mentoring functions, mentorship quality and employee outcomes // Journal of Workplace Learning. 2025. V. 37. № 5—6. P. 399-415. DOI:10.1108/JWL-12-2024-0274

Soltis S.M., Methot J.R., Gittell J.H., Harris T.B. Leveraging relational analytics in human resource research and practice // Human Resource Management. 2023. V. 62. № 4. P. 377-389. DOI:10.1002/hrm.22172

Статья поступила в редакцию: 20.09.2026. Статья опубликована: 10.10.2026.

THE EVOLUTION OF THE STUDY OF THE PHENOMENON OF MENTORING IN FOREIGN ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

© 2026 Alexander V. Posadsky

*Social psychologist, head of the "Mentoring in production" department of the All-Russian social movement of mentors of children and youth "Mentors of Russia", Moscow, Russia
E-mail: avposadsky@mail.ru*

The article presents a theoretical and methodological analysis of the evolution of foreign approaches to the study of mentoring in organizational psychology. It is shown that the development of mentoring research has passed through several interrelated stages: from the early understanding of mentoring as a dyadic relationship between a more experienced and a less experienced participant in a professional environment to the functional analysis of career and psychosocial effects, and further through the differentiation of mentoring from related forms of professional interaction toward relational, network, and contextual models. Particular attention is paid to the question of the extent to which foreign studies make it possible to distinguish mentoring from coaching, leadership, supervision, training, and other forms of professional support. Special consideration is also given to the relational turn in mentoring studies, the development of ideas about multiple developmental ties, and the influence of organizational context on the character of mentoring relationships. It is argued that, despite significant progress in understanding the functions, structure, and context of mentoring relationships, the question of the specific outcome of mentoring remains insufficiently developed. In the foreign literature, mentoring outcomes are most often described through adaptive, career-related, psychosocial, and organizational effects. At the same time, the logic of the development of mentoring research points to the need for a deeper organizational-psychological understanding of mentoring as a specific developmental practice. The article advances the proposition that the specific outcome of mentoring activity should be understood as a socially positive transformation of the subject of

leading professional activity. It is concluded that further studies of mentoring through the analysis of the subject position of participants in mentoring interaction, types of mentoring strategies, and the organizational environment in which mentoring relationships unfold are highly promising.

Keywords: mentoring, organizational psychology, labor psychology, mentoring relationships, developing networks, subjective position, professional development

REFERENCES

- Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E., & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 343–357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.004>
- Bannya, A. R., Bainbridge, H. T. J., & Chan-Serafin, S. (2022). HR practices and work relationships: A 20 year review of relational HRM research. *Human Resource Management*, 62(4), 391–412. <https://doi.org/10.1002/hrm.22151>
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739. <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>
- Chandler, D., Kram, K., & Yip, J. (2011). An ecological systems perspective on mentoring at work: A review and future prospects. *Academy of Management Annals*, 5(1), 519–570. <https://doi.org/10.1080/19416520.2011.576087>
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation* (4th ed.). Chartered Institute of Personnel and Development.
- Colley, H. (2002). A “rough guide” to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/0260747022000021403>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Cyr, A.-A., Breton-Miller, I., & Miller, D. (2023). Organizational social relations and social embedding: A pluralistic review. *Journal of Management*, 49(1), 474–508. <https://doi.org/10.1177/01492063221117120>
- D'Abate, C. P., Eddy, E. R., & Tannenbaum, S. I. (2003). What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human Resource Development Review*, 2(4), 360–384. <https://doi.org/10.1177/1534484303255033>

- Dirks, K. T., & de Jong, B. (2022). Trust within the workplace: A review of two waves of research and a glimpse of the third. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 247–276. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-083025>
- Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks: Incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1), 210–242. <https://doi.org/10.1177/0149206311415858>
- Eby, L. T., & McManus, S. E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(2), 255–275. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2003.07.001>
- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: Scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 358–373. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.358>
- Eby, L. T., & Robertson, M. M. (2020). The psychology of workplace mentoring relationships. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7(1), 75–100. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044924>
- Erdogan, B., Kudret, S., Campion, E. D., Bauer, T. N., McCarthy, J., & Cheng, B. H. (2024). Under pressure: Employee work stress, supervisory mentoring support, and employee career success. *Personnel Psychology*, 78(1), 123–144. <https://doi.org/10.1111/peps.12662>
- Gottfredson, R., Wright, S. L., & Heaphy, E. A. (2022). A critical review of relationship quality measures: Is a fresh start needed? An agenda to move forward. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 95(3), 624–659. <https://doi.org/10.1111/joop.12395>
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280–304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264–288. <https://doi.org/10.2307/259122>
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475–485.
- Koopman, R., Englis, P. D., Ehrenhard, M. L., & Groen, A. (2021). The chronological development of coaching and mentoring: Side by side disciplines. *International Journal*

of Evidence Based Coaching and Mentoring, 19(1), 137–151.
<https://doi.org/10.24384/3w69-k922>

- Krachler, N. (2023). Getting to what works: How frontline HRM relationality facilitates high-performance work practice implementation. *Human Resource Management Journal*, 33(4), 1053–1073. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12502>
- Kram, K. E. (1984). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625. <https://doi.org/10.2307/255910>
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. Alfred A. Knopf.
- Li, M., Gong, Z., & Liao, G. (2022). How relationship-building behavior induces new employees' career success: Effects of mentor tie strength and network density. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(1), 1–16. <https://doi.org/10.2224/sbp.10791>
- Meggison, D., & Clutterbuck, D. (2004). *Techniques for coaching and mentoring*. Elsevier Butterworth-Heinemann. <https://doi.org/10.4324/9780080470580>
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- Nuis, W., Segers, M., & Beusaert, S. (2024). Measuring mentoring in employability-oriented higher education programs: Scale development and validation. *Higher Education*, 87, 899–921. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01042-8>
- Posadsky, A. V. (2026). Four strategies of the mentor's activity in the formation of the mentee's subjective position. In *Scientific Research of the SCO Countries: Synergy and Integration: Proceedings of the International Science Conference, Beijing, April 8, 2026* (pp. 134–141). Scientific Publishing House Infinity. <https://doi.org/10.34660/INF.2026.86.52.139>
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage.
- Roberts, A. (1999). Homer's mentor: Duties fulfilled or misconstrued. *History of Education Journal*, 64, 313–329.
- Rockmann, K. W., & Bartel, C. A. (2025). Interpersonal relationships in organizations: Building better pipes and looking through prisms. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 12, 295–320. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110622-061354>

- Rubbi Nunan, J.L., Ebrahim, A.B., & Stander, M.W. (2023). Mentoring in the workplace: Exploring the experiences of mentor—mentee relations. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 49(0), a2067. <https://doi.org/10.4102/sajip.v49i0.2067>
- Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1–14.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449–467. <https://doi.org/10.1177/014920639802400307>
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169–174. <https://doi.org/10.1002/job.4030130206>
- Scandura, T. A., & Meuser, J. D. (2022). Relational dynamics of leadership: Problems and prospects. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 309–337. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091249>
- Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (1994). Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1588–1602. <https://doi.org/10.5465/256800>
- Sloan, D., Mikkelsen, A. C., & Hinnenkamp, C. (2025). Does quality matter? An analysis of mentoring functions, mentorship quality and employee outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 37(5–6), 399–415. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2024-0274>
- Soltis, S. M., Methot, J. R., Gittel, J. H., & Harris, T. B. (2023). Leveraging relational analytics in human resource research and practice. *Human Resource Management*, 62(4), 377–389. <https://doi.org/10.1002/hrm.22172>

The article was received: 20.09.2026. Published online: 10.10.2026.

Библиографическая ссылка на статью:

Посадский А.В. Эволюция изучения феномена наставничества в зарубежной организационной психологии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2026. Т. 11. № 3. С. 196–220. DOI: https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2026_40_3_008

Posadsky, A.V. (2026). Evolyuciya izucheniya fenomena nastavnichestva v zarubezhnoj organizacionnoj psihologii [The evolution of the study of the phenomenon of mentoring in foreign organizational psychology]. *Institut Psikhologii Rossiyskoy Akademii Nauk. Organizatsionnaya Psikhologiya i Psikhologiya truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Psychology of Labor]. 11(3). 196-220. DOI: https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2026_40_3_008

Адрес статьи: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document1250.pdf>