

СОЦИОЛОГИЯ НАУКИ

DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.14

EDN: FNGWGX



Научный руководитель и научный наставник: обновление старых ролей и смыслов¹

Ссылка для цитирования: Амбарова П. А., Шаброва Н. В., Кеммет Е. В. Научный руководитель и научный наставник: обновление старых ролей и смыслов // Вестник Института социологии. 2024. Том 15. № 4. С. 282–302. DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.14; EDN: FNGWGX.

For citation: Ambarova P. A., Shabrova N. V., Kemmet E. V. Scientific Supervisor and Scientific Mentor: Updating Old Roles and Meanings. *Vestnik instituta sotziologii*. 2024. Vol. 15. No. 4. P. 282–302. DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.14; EDN: FNGWGX.



SPIN-код: 1351-6671

Амбарова Полина Анатольевна¹

¹Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия

p.a.ambarova@urfu.ru



SPIN-код: 9074-1730

Шаброва Нина Васильевна¹

¹Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия

n.v.shabrova@urfu.ru



SPIN-код: 6369-2200

Кеммет Елена Викторовна¹

¹Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия

elena.kemmet@urfu.ru

¹ Исследование выполнено за счет гранта РФФ № 23-28-01291.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы развития в российских вузах института научного наставничества. Авторы исходят из того, что оно должно опираться на научные представления о содержании и особенностях профессиональных ролей научного руководителя и научного наставника. При всей схожести эти роли научно-педагогических работников соответствуют разным функциональным сферам их деятельности со своим набором задач, результатов, особенностей взаимодействия со студентами. Цель данной статьи – сопоставить профессиональные роли научного наставника и научного руководителя студентов бакалавриата и магистратуры для актуализации смысла наставнической деятельности в сфере вузовской научно-исследовательской работы. Предмет анализа – особенности профессиональной роли научного наставника студента. Их наличие обосновывает самостоятельный характер наставнической деятельности и «легитимизирует» ее в ролевом репертуаре научно-педагогических работников вузов. Эмпирической основой статьи являются материалы полуструктурированных интервью с научно-педагогическими сотрудниками российских вузов, проведенные в рамках всероссийского исследования (n = 30, 2024). Интерпретация эмпирических данных базируется на теоретических положениях социологической теории ролей, теории социальной идентичности, концепции профессиональной морали и этики. В исследовании не только обоснованы различия в функциональном содержании профессиональных ролей и повседневных практиках научного руководителя и научного наставника, но и выявлены парадоксы профессиональной идентификации научных наставников, морально-этическое измерение их деятельности. Показано, что особенности предписаний, ожиданий и исполнения научными руководителями и научными наставниками своих ролей проявляются в степени формальности их прав, обязанностей и ответственности, уровне индивидуализации и характере темпоральной организации взаимодействий со студентами. Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью разработки вузовских программ поддержки научных наставников как ключевых акторов вовлечения студентов в академическую профессию и вузовскую науку. Ролевые различия научного наставника и научного руководителя позволяют в дальнейшем конкретизировать управленческие требования к разным видам профессиональной деятельности научно-педагогических работников, а также оптимизировать их ресурсную поддержку. Практическая значимость исследования для академических работников заключается в получении оснований для самооценки их готовности к профессиональной роли научного наставника и определении зон профессиональной ответственности, сопряженных с данной ролью.

Ключевые слова: научное наставничество, научное руководство, профессиональные роли, профессиональная идентификация, профессиональная этика, научно-исследовательская работа студентов

Введение. Постановка проблемы

В современных университетах происходит переосмысление опыта старшего поколения научно-педагогических работников (НПР), в связи с чем закономерно возникает междисциплинарная дискуссия о необходимости сохранения или отмены различных форм межпоколенческого взаимодействия в академической среде [4; 14; 19]¹. Одной из них является

¹ Проблема смены поколений в российской науке. URL: <https://okna.hse.ru/news/169160117.html> (дата обращения: 03.05.2024).

научное наставничество. Внимание исследователей к феномену наставничества в академической среде продиктовано не столько стремлением участвовать в ритуалах, выражающих уважение к профессии педагога и наставника, сколько поиском продуктивных способов обеспечения преемственности и устойчивого кадрового воспроизводства научно-педагогического сообщества. Исследовательский интерес вызывает кризис традиционных механизмов межпоколенческого взаимодействия, обеспечивающих приток и закрепление в академической среде способной, талантливой молодежи. Ставятся под сомнение эффективность реформированной аспирантуры [23], сложившиеся способы интеграции студентов в научное сообщество [18], системы профессионального и карьерного роста молодых ученых в вузах [7]. Сложившаяся ситуация сегодня выступает одним из ключевых рисков трансформации российского высшего образования и вузовской науки, снижения их конкурентоспособности [5; 10]. Поиск решения кадрового вопроса в вузах имеет много векторов и ориентиров, одним из которых является разработка модели научного наставничества в бакалавриате и магистратуре.

Внимание к феномену научного наставничества периодически возникало в социологии и педагогике последних лет в связи с попытками отдельных университетов более или менее успешно апробировать и развивать наставнические практики в сфере научно-исследовательской деятельности студентов. Мероприятия в рамках Года педагога и наставника, объявленного в России в 2023 г., усилили это внимание, особенно в практической сфере. На фоне популяризации наставнического движения в организациях, в сферах молодежной политики и воспитательной работы в вузах, университетское руководство инициировало разработку проектов научного наставничества.

В организациях, на промышленных предприятиях Положения о наставничестве четко определяют различные аспекты взаимодействия наставника и наставляемого, содержание, методы и результаты наставнической технологии. Из этих документов становится понятно содержание социальных и профессиональных задач наставника, особенности его организационного и профессионального статуса. В современных российских вузах представления о научном наставничестве имеют весьма расплывчатый характер. Предпринятые во многих российских университетах инициативы в основном вылились в создание или восстановление Советов молодых ученых и Студенческих научных объединений (СНО). В то же время в Положениях о СНО и презентациях СНО на университетских сайтах, в заголовках которых обязательно присутствует упоминание научного наставничества, ничего не говорится о взаимодействии молодого и старшего поколений исследователей, о роли научных наставников, их месте в системе управления научно-исследовательской деятельностью студентов. По всей видимости, содержательная работа по воспитанию студентов-исследователей, формированию у них научно-исследовательской культуры по-прежнему включена в основном в практики научного руководства.

В связи с этим возникает ряд закономерных вопросов: не являются ли попытки внедрения научного наставничества в вузах имитационными, не подменяют ли структуры студенческого самоуправления в науке структуры научного наставничества, не существует ли путаницы в определении цели и задач деятельности ННР, взаимодействующих со студентами в научно-исследовательской сфере в разных форматах¹ и т. п.? На наш взгляд, эти вопросы возникают из-за отсутствия научной проработанности понятия научного наставничества, сути и содержания наставнического взаимодействия в научной сфере.

Одной из основ формулирования ответов на эти вопросы могут стать результаты сравнительного анализа профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя, которые, как правило, не разводятся – ни в теоретическом, ни в практическом плане. С одной стороны, это приводит к неоправданным ожиданиям того, что научные руководители студентов будут выполнять наставнические функции, хотя они не закреплены в регламентирующих документах или не могут быть выполнены из-за отсутствия необходимых личностных и профессиональных качеств и компетенций. С другой стороны, эта ситуация создает ряд негативных следствий и для научных наставников, поскольку мешает определению их организационного и профессионального статуса, мер реальной управленческой поддержки наставнической деятельности.

Ассоциация научного наставничества с научным руководством студенческими работами, в той или иной мере включающими исследовательскую составляющую, не случайна, поскольку функции научного руководителя и научного наставника нередко выполняет один и тот же работник. Между тем, даже безупречно выполненные задачи научного руководства, формально закреплённые в должностной инструкции или учебном поручении, не всегда можно назвать наставничеством [17]. И далеко не всегда наставнические практики передачи научно-исследовательского опыта и научно-исследовательской культуры сопрягаются с формальными обязанностями ННР по научному руководству [15].

Возникает не только теоретическая, но и практическая задача сопоставления двух профессиональных ролей академического работника. Предметом сравнительного анализа становятся особенности профессиональной роли научного наставника студента, позволяющие обосновать ее самостоятельный характер и «легитимизировать» ее в ролевом репертуаре современных ННР. Решение данной исследовательской задачи дает понимание потенциала научного наставничества и возможностей его актуализации в интересах как студенчества и академического сообщества, так и университета в целом. Поскольку в данной статье фокус внимания направлен

¹ К числу таких форматов можно отнести: 1) руководство учебно-научными работами (курсовыми работами, проектной деятельностью в виде прикладных исследовательских работ); 2) научное руководство выпускными квалификационными работами; 3) подготовку студентов к участию в конкурсах научно-исследовательских работ и предметных олимпиадах; 4) включение студентов в научные коллективы, реализующие грантовые проекты; 5) ведение научных кружков; 6) инициативное привлечение ННР к собственным исследованиям студентов, написание с ними научных статей, осуществляемые на неформальной основе и т. д.

на научных наставников, то следует обозначить те «выгоды», которые они получают от научной и прикладной разработки вопроса о профессиональной роли наставника.

Прежде всего, такое исследование расширяет представления о сложном ролевом наборе современных НПП и обосновывает особое место и значение в нем наставнической функции. Академическая профессия в последние годы стремительно развивается в сторону гибридности, включая не только педагогическую и научно-исследовательскую деятельность, но и административно-управленческую, общественно-публичную, предпринимательскую, экспертную и др. [2; 6]. Несмотря на это, образование и наука не перестают быть доминирующими направлениями деятельности, и в свою очередь начинают усложняться и трансформироваться [9]. В итоге научное наставничество становится результатом сложного переплетения особых педагогических и научно-исследовательских функций НПП, превращаясь в научно-образовательный институт [3]. Как и любая другая профессиональная задача НПП, научное наставничество требует своего бюджета времени, формулирования ценностно-нормативных оснований, требований к компетентностному профилю. На наш взгляд, сопоставление профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя позволит обосновать их сепарацию друг от друга, что оптимизирует и управленческие требования к разным видам профессиональной деятельности НПП, и их ресурсную поддержку. Результаты такого анализа для самих НПП важны в плане понимания их готовности к профессиональной роли научного наставника и зон профессиональной ответственности, сопряженных с данной ролью.

С развитием репертуара профессиональных ролей расширяется и сфера профессиональной самореализации НПП. Этот процесс активно проявляется в жизнедеятельности среднего и особенно старшего поколения академических работников. Риски профессиональной стагнации и выгорания, присущие представителям данных возрастных групп, преодолеваются благодаря новым смыслам и точкам приложения профессионального опыта [21]. Необходимость переосмысления человеческого капитала зрелых НПП также актуализируется в контексте выработки гибкой кадровой политики, сочетающей поддержку академической молодежи и неконфликтное компромиссное расставание со старшим поколением. Представляется, что отделение профессиональной роли научного наставника от роли научного руководителя послужит основой разработки университетских программ по актуализации наставнического опыта возрастных НПП.

И, наконец, посредством изучения профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя можно идентифицировать и поддерживать наставнический ресурс НПП. Как на индивидуальном, так и групповом уровне этот ресурс становится основой продолжения научных школ, традиций, тематик. Но для его развития необходимо понимание основ и принципов взаимодействия, характерных для формального руководства и наставничества, трудно поддающегося формализации.

Теоретические подходы к исследованию профессиональных ролей

Социология предлагает несколько теоретических подходов к анализу профессиональных ролей НПР. Прежде всего, это *социологическая ролевая теория* (Т. Парсонс, Р. Мертон, Дж. Мид, И. С. Кон, В. А. Ядов). Исходя из классического определения социальной роли как предписанного и ожидаемого поведения личности, соответствующего ее статусу в социальной системе (обществе, группе, организации), мы определяем профессиональную роль как комплекс поведенческих паттернов, следование которым подтверждает статус индивида в системе взаимодействий, осуществляемых в рамках профессиональной деятельности. Трактовка социальной роли, предложенная Т. Парсонсом [13, с. 174], позволяет говорить о том, что понятие профессиональной роли отражает динамический аспект социального статуса и функциональное значение индивида в этой системе. В работах Т. Парсонса показано, что профессии и профессиональные сообщества представляют собой особый объект экспликации ролевой теории [13].

Придерживаясь принципа неразрывной связи социального статуса и социальной роли, сформулированного в работах Т. Парсонса и Р. Мертона, отечественные социологи в последующем развивали его в контексте исследования профессии и профессиональной деятельности. Так, В. А. Ядов рассматривал профессионально-трудовую деятельность через ее функциональное содержание и нормативные предписания ее субъекту, то есть через характеристики профессиональной роли [16, с. 57–58], соответствие которым определяет статус индивида в профессиональном сообществе. На тесную связь социального статуса, социальной роли и деятельности обратили внимание В. Г. Немировский и Д. Д. Невирко, обосновывая «представление о социальной деятельности как совокупности социальных ролей, которая фиксируется в системе языковых и других символов» [12, с. 17]. Принимая их точку зрения, мы можем говорить о профессиональной деятельности как совокупности профессиональных ролей, фиксирующих ее различные смыслы, значения и определяемых ожиданиями окружающих социальных субъектов. Соответственно, в нашем исследовании сопоставление ролей научного наставника и научного руководителя возможно через выявление общего и особенного в функциональном содержании двух видов профессиональной деятельности НПР.

Такой теоретический подход является базовым, но не единственным, поскольку особенности исследуемых ролей заключаются не только в содержании соответствующих видов профессиональной деятельности НПР. Кроме того, сами представители классической ролевой теории указывали на то, что социальная роль раскрывается как в объективном срезе (через содержание и предписываемые функции, реализуемые в межличностном взаимодействии), так и в субъективном (интраиндивидуальном) аспекте (через интерес, мотивы, установки) [8, с. 26]. Таким образом, трактовка понятия профессиональной роли требует своего расширения за счет других теоретических подходов, усиливающих ее субъективный аспект.

В этой связи представляется продуктивным обращение к положениям теории социальной идентичности и социологической концепции профессиональной морали и этики, поскольку они позволяют обосновать профессиональную роль как основу формирования профессиональной идентичности и усвоения ценностных, этических основ профессиональной деятельности.

В теории социальной идентичности профессиональная идентичность трактуется как «концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе, а также о месте своей профессиональной группы в системе общественных отношений» [11, с. 10]. С таких позиций профессиональная идентификация рассматривается как элемент процесса формирования ролевой структуры профессиональной группы и определяется через ее мотивацию, интересы и разделяемые ценности.

Мы предполагаем, что данный теоретический подход открывает интересные перспективы для исследования профессиональной роли научного наставника. Если в сознании представителей научно-педагогического сообщества складываются четкие представления о себе как о научных наставниках, своих задачах (обязанностях), возможностях (правах), ограничениях и специфике взаимодействия со студентами, то скорее всего мы вправе говорить о том, что в структуре ННР можно выделять научных наставников как специфическую социальную подобщность, обладающую собственным социально-профессиональным статусом и функциональным значением. Процессы самоидентификации свидетельствуют о формировании статусно-ролевого комплекса научных наставников, который объективируется в признании их со стороны университетского сообщества (коллег, руководства, студентов).

Сравнительное исследование профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя сквозь призму процессов самоидентификации, на наш взгляд, может дать дополнительные аргументы в пользу их разделения. Однако такой подход может иметь и свои трудности, поскольку наше исследование затрагивает не разные профессии, а смежные роли в рамках одной, академической, профессии.

Субъективный аспект профессиональной роли можно расширять также за счет теоретических положений *социологической концепции профессиональной морали и этики*. В ней профессиональная роль трактуется как набор интериоризованных этических ценностей, а ее реализация – как следование специфическому «коду профессиональной этики». Р. Н. Абрамов и А. В. Быков отмечают: «Очевидно, что для многих людей профессиональные роли обладают высокой субъективной значимостью – им важно быть «хорошим» профессионалом, что часто связано не только с обладанием техническими знаниями и компетенциями, но и с поведением согласно этическим нормам профессионального сообщества» [1, с. 758].

Трудности использования концепции профессиональной морали и этики мы видим в том, что роли научного руководителя и научного наставника реализуются в поле одной профессии, развивающейся в идеологии «служения» и альтруистического морально-этического кодекса.

Однако различия в моральных обязательствах, которые берут на себя ННР в той и в другой роли, могут служить основанием для углубления наших представлений о разных гранях этоса академической профессии. Более того, мы полагаем, что методология морально-этического подхода дает возможность переоткрытия ценности и смысла научного наставничества в ситуации бюрократического засилья и ценностной аномии в академическом сообществе.

Таким образом, интеграция положений трех социологических подходов – ролевой теории, теории социальной идентичности и концепции профессиональной морали и этики – позволяет концептуализировать понятие профессиональной роли и адаптировать его к контексту изучения соотношения научного наставничества и научного руководства. Профессиональная роль, представляя собой комплекс поведенческих паттернов, следование которым подтверждает статус индивида в системе взаимодействий, осуществляемых в рамках профессиональной деятельности, имеет два измерения – объективное и субъективное. Объективный аспект выражается в функциональном содержании деятельности научного наставника и научного руководителя. Субъективный аспект проявляется в наличии признаков самоидентификации ННР с ролью научного наставника / научного руководителя и интериоризации морально-этических норм, выступающих регуляторами соответствующего вида профессиональной деятельности ННР. Основываясь на данной интерпретации понятия профессиональной роли, мы можем использовать эти объективные и субъективные аспекты в сравнительном анализе профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя.

Материалы и методы исследования

Результаты, представленные в данной статье, получены в ходе социологического исследования «Научное наставничество в российских вузах: институциональные модели, профессиональные роли, повседневные практики». Для выявления особенностей профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя были проведены полуструктурированные интервью (февраль-апрель 2024 г.) с научно-педагогическими работниками 17 российских вузов из Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Тюмени, Казани, Владивостока, Омска, Саратова, Санкт-Петербурга, Калуги, Ставрополя, Перми. Респонденты ($n = 30$) отбирались по следующим критериям: активная научная деятельность (участие в работе научной группы, наличие грантов, публикационная активность), вовлечение студентов в НИР, стаж не менее 5 лет. В интервью приняли участие 19 женщин и 11 мужчин; 17 чел. представляют социально-экономическую и гуманитарную сферу высшего образования, 13 чел. – естественно-научную и инженерно-техническую. Средний возраст респондентов – 44 года. 15 чел. имеют ученую степень кандидата наук, 9 – доктора наук и 6 информантов без ученой степени. Гайд включал в себя вопросы о содержании ролей науч-

ного наставника и научного руководителя, о самоидентификации с этими ролями, смыслах наставнической деятельности и повседневных практиках ее реализации.

Результаты полевого исследования

Сравнение содержания ролей научного наставника и научного руководителя

Представления респондентов о соотношении и особенностях профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя можно разделить на две группы. Первая группа мнений была отражена в ответах респондентов, представляющих в большинстве своем естественные и инженерно-технические науки. Как правило, они не задумывались над этим вопросом, но предполагают, что научное руководство и научное наставничество являются разными по своему содержанию ролями НПР. В то же время, в силу отсутствия опыта рефлексии по этому поводу, данная группа информантов определяла их различия интуитивно. Приведем в качестве иллюстрации два высказывания:

«Если честно, про научного наставника я вообще особо не слышал. Думаю, что научный руководитель и научный наставник – это синонимы» (муж., 31 г., к. техн. н., Челябинск).

«Вот я так интуитивно чувствую, что это немножко разные понятия. Мое субъективное мнение, что научный руководитель – это тот человек, который просто руководит работой студента, говорит делать так или делать так, реши вот ту задачу, реши вот эту задачу. А наставник, мне кажется, это человек, который еще несколько вовлечен в жизнь самого студента. Наверное. Но это мое интуитивное такое ощущение...» (жен., 46 л., д. физ.-мат. н., Екатеринбург).

Вторая группа мнений о содержании ролей научного руководителя и научного наставника была сформулирована в основном представителями социальных и гуманитарных наук и отражала поиск информантами критериев для сравнения двух ролей. Обобщение материалов высказываний позволило выделить особенности предписаний, ожиданий и исполнения научными руководителями и научными наставниками своих ролей. Рассмотрим ключевые моменты, подчеркнутые респондентами.

1. *Формальность/неформальность статуса.* Опрошенные подчеркнули, что научный руководитель – это формальный статус, который определяется учебным поручением и назначением на должность. Характер статуса научного руководителя диктует содержание его роли: он формулирует тему исследования, разрабатывает его план, дает рекомендации по подбору литературы и методов, контролирует выполнение работ и т. д.

В отличие от научного руководителя, наставник официально не назначается, он помогает студентам в научно-исследовательской работе по своей инициативе, на добровольных началах. При этом наставник может

участвовать в реализации как всего научно-исследовательского цикла, так и отдельных его элементов. Приведем высказывания, подтверждающие сделанные выводы:

«Научный руководитель – это человек, которого мы формально назначаем на роль руководителя ... Наставник – это независимый от формального назначения человек, который помогает студенту в его научной работе» (жен., 49 л., к. социол. н., Н. Новгород).

«Роль научного руководителя определяется конкретным исследованием конкретного обучающегося и, как правило, закрепляется формально (приказом, распоряжением)» (муж., 43 г., к. биол. н., Тюмень).

В ходе интервью респонденты отмечали, что формальность статуса научного руководителя накладывает на ННР и формальную ответственность, обязательства (например, следовать в работе со студентом четкому графику, нормативным требованиям). Эта особенность статуса научного руководителя имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К первым была отнесена четкая содержательная и временная структурированность его деятельности, выраженная, прежде всего, в наличии календарного плана, согласно которому системно назначаются встречи и определяется содержание работы со студентами:

«Содержание работ научного руководителя закреплено в локальных нормативных документах... Делай раз, делай два, делай три... Есть обязательный график работы, и по каждому пункту студент должен научному руководителю отчитаться. У каждого руководителя есть день и время консультации...» (жен., 40 л., к. филол. н., Пермь).

Среди отрицательных сторон научного руководства респонденты выделили затруднительность обеспечения качества научно-исследовательской работы студентов (НИРС) при взаимодействии с одновременно большим числом студентов:

«Качество страдает от большого количества студентов у научного руководителя. Особенно так бывает, если не заинтересованные студенты попадают... Все делается ими в последние дни, часы перед каким-то отчетом, перед предзащитой...» (жен., 38 л., к. социол. н., Тюмень).

По мнению опрошенных, роль научного наставника реализуется в отношении ограниченного числа студентов (отсюда – возможность более качественной работы с ними), а ответственность не имеет формализованного характера. При этом ответственность научного наставника причисляется к обязательным требованиям к его роли и мыслится как профессионально важное качество. Вместе с тем, в силу неформальности статуса научного наставника выполнение этого требования оценивается с морально-этических позиций: это ответственность за воспитание студента в рамках высокой научно-исследовательской и академической культуры, за его будущее как исследователя и человека.

2. *Характер взаимодействия с наставляемыми.* Важной особенностью роли научного наставника, по мнению информантов, является более индивидуальный, чем у научного руководителя, характер взаимоотноше-

ний со студентами. Респондентами неоднократно подчеркивалось, что они часто выходят за рамки формальных отношений «руководитель – студент», не только выполняя функции консультанта и тьютора в научной деятельности, но и участвуя в личной жизни подопечного. Приведенное ниже высказывание подтверждает данный тезис:

«С моей точки зрения, если ты не просто говоришь «делай раз и делай два», а еще как-то участвуешь в жизни этого студента, спрашиваешь, как у него дела, как идет учеба, то как-то лучше и он относится к научной работе. И ты понимаешь, что, например, в этот момент он действительно не мог решить эту задачу по каким-то причинам... Наставничество – это когда ты можешь наставлять не с помощью вот механического «сделай вот это, сделай вот то», а когда ты понимаешь, что в этот момент человеку нужно» (жен., 46 л., д. физ.-мат. н., Екатеринбург).

Интервьюируемые указывали на функциональную значимость неформального общения наставника и наставляемого, поскольку такая практика позволяет начинающим исследователям глубоко погрузиться в академическую среду, освоить ее неписанные правила, незафиксированные в учебниках азы научно-исследовательской культуры, обменяться мнениями с другими исследователями:

«На мой взгляд, несмотря на цифровизацию и вообще административные какие-то нормативные документы, очень важно неформальное общение. Когда есть какие-то праздники, неформальные собрания, да, или там посиделки, где можно и личные какие-то вопросы обсудить, и между делом на этих посиделках перейти на обсуждение научной темы, задумки, перспективной заявки на статью или на грант... Неформальное общение, на мой взгляд, оно очень много дает. Даже, может быть, где-то больше, чем официальные консультации» (жен., 43 г., к. социол. н., Владивосток).

Особенностью роли научного наставника выступает более длинная временная перспектива, в которой должны проявиться эффекты его взаимодействия с наставляемым. Наставник заинтересован не только в успешной защите курсовой, выпускной квалификационной, конкурсной работы. Он «опрокидывает» содержание работы с наставляемым из настоящего в его будущее. Научному наставнику важно, как и в чем проявятся научные компетенции и профессиональные качества студента после завершения конкретных работ. В этом аспекте определяется еще одно функциональное отличие роли научного наставника от научного руководителя: миссией научного наставничества является вовлечение студентов в академическую профессию, формирование внутренних ценностных и мотивационных оснований, которые смогут удержать их в университетской/академической среде.

3. *Продолжительность взаимодействия с наставляемыми.* Темпоральные характеристики оказались, по результатам интервью, значимыми маркерами различий между ролями научного наставника и научного руководителя. Не только временной горизонт достижения целей вза-

имодействия со студентами может быть отнесен к таким характеристикам, но и в целом объем временных инвестиций. Формальный статус научного руководителя означает четко определенные и дискретные периоды работы со студентами. Это время выполнения конкретных задач: подготовки курсовой работы, проекта, ВКР и т. д.

В силу неформального характера своей роли научный наставник может осуществлять свою работу более длительное время, а самое главное – постоянно, в режиме повседневного взаимодействия. В этом плане деятельность научного наставника имеет «текущий» характер, поскольку «впаяна» в самые разные сюжеты повседневности: обсуждение новой статьи, решение частной проблемы исследовательского проекта, получение совета по разрешению конфликта интересов, поиск средств на поездку на конференцию и др. Один из респондентов так высказался по этому поводу:

«Научный руководитель утверждается на определенное время, пока студент пишет какую-то работу, учится ... А научный наставник – это уже на более длительный период...» (муж., 40 л., к. пед. н., Екатеринбург).

По мнению подавляющего большинства респондентов, несмотря на то что определенная часть коллег ограничивается формальными обязанностями научного руководства, все-таки многие научно-педагогические работники совмещают в одном лице (в той или иной мере) роли научного руководителя и научного наставника. Особенности этой группы ННР проявляются не только в содержании их деятельности, но и в наличии проблем и парадоксов самоидентификации, которые будут раскрыты в следующем разделе статьи.

Парадоксы самоидентификации научных наставников и научных руководителей

Первый парадокс, который мы выявили, – *отсутствие самоидентификации с ролью научного наставника* у части преподавателей, которые *не имеют ученой степени*, но активно занимаются наставнической деятельностью. Четверо из шести респондентов без ученой степени отметили в ходе интервью, что они не могут считать себя научными наставниками студентов именно по этой причине. В то же время эти респонденты по всем объективным критериям соответствуют роли научного наставника: они сами активно участвуют в научной деятельности и активно вовлекают в нее студентов. Они руководят научным кружком на кафедре, помогают студентам подготовить доклады для участия в конференциях, сопровождают их во время научных поездок и выступлений, занимаются подготовкой студентов к научным конкурсам, в целом много времени посвящают общению со студентами.

Причины, по которым у респондентов отсутствует самоидентификация с ролью научного наставника, лежат в морально-этической плоскости:

«Ну, по формальным каким-то показателям – да, могу [считать себя – прим. авт.], потому что я этим занимаюсь... А вот по тому же статусу мне все-таки кажется, что научный наставник должен быть

человеком, который прошел процедуру защиты кандидатской хотя бы... Я считаю, что еще не имею права, не доросла до того, чтоб называть себя научным наставником» (жен., 28 л., без уч. ст., техн. спец-ть, Саратов).

Иные высказанные аргументы также были морально-этически окрашены: это отсутствие стабильно высоких научных результатов у студентов, незначительность (по самооценке) той помощи, которую ННР оказывают студентам, и масштаба влияния на личность студента. Приведем высказывание одного из респондентов:

«Я не могу назвать себя научным наставником, потому что я делаю не что-то масштабное или выдающееся. Это просто такие небольшие задачи, они немножко облегчают жизнь студентам, немножко радуют их, а в частности, радуют меня. Ну то есть это не какая-то прямо масштабная, пафосная, исторически значимая вещь... Мне кажется, наставничество – это скорее вопрос масштаба самой личности и масштаба влияния, который она оказывает на студентов... А эти бытовые взаимодействия на уровне эпизодической помощи, подсказок, консультаций и т. д. не очень таким требованиям масштаба соответствуют» (жен., 34 г., без уч. ст., гум. спец-ть, Казань).

Второй парадокс самоидентификации, выявленный нами, – это *вариативность самоидентификации с ролью научного наставника или ролью научного руководителя в зависимости от мотивации студента*. Результаты исследования показали возможность совмещения в одном лице ролей научного руководителя и научного наставника. При этом освоение этих ролей происходит по двум сценариям. Первый сценарий – когда ННР, назначенный научным руководителем, становится и научным наставником для студента. Помимо выполнения формальных обязанностей руководства он начинает сопровождать студента на неформальной основе, делая взаимоотношения с ним глубоко индивидуализированными и личностно-ориентированными. Второй сценарий реализуется тогда, когда ННР, начав работать со студентом на неформальной основе, закрепляет затем за собой формальный статус научного руководителя.

Вариативность самоидентификации с ролью научного наставника или научного руководителя возникает в рамках первого сценария, когда ННР может расширить свою профессиональную роль за счет наставнических функций при определенных условиях. Определяющим фактором при этом становится заинтересованность, мотивация и активность студента в научно-исследовательской сфере. Многие преподаватели намеренно остаются на позициях формального научного руководства, если не видят импульса к научной работе и отклика от студента:

«Приходит студент и говорит: «Все, я уже устал, ничего не хочу. Хочу просто написать диплом, выпуститься и забыть про биологию». Здесь наставничества никакого нет. Остается только собрать все, с чем он пришел, чему научился, и применить максимально к ближайшему доступному научному объекту, чтобы у него это все собралось в голове в одно целое. У нас с ним только научная работа в рамках диплома. И все, мы про него забываем» (муж., 43 г., к. биол. н., Тюмень).

Помимо желания и мотивации студентов, на самоидентификацию ННР с ролью научного наставника оказывает влияние и его собственная мотивация к наставнической деятельности. Один из наших респондентов сформулировал в своем ответе практически все грани смыслов участия ННР в научном наставничестве:

«В первую очередь – это привлечь в науку свежую, новую кровь, потому что, действительно, ну, нехорошая ситуация в стране с этим складывается. Во вторую очередь – это чтобы дальше шло развитие научной школы, кафедры, факультета. Здесь у меня, наверное, больше какие-то альтруистические начала. Я это делаю не для себя, а для чего-то. Для меня же лично такой интерес. Прежде всего, ты сам в этом процессе развиваешься неплохо, потому что невозможно знать все, а тебе все равно так или иначе приходится что-то новое изучить, что-то новое узнать. И опять же это достаточно интересный опыт. А главное, наверное, все-таки студенту показать, что наука может быть интересной, это может быть классно и что здесь ничего страшного нет и это нужно просто делать!» (жен., 38 л., к. ист. н., Санкт-Петербург).

Третий парадокс, который мы зафиксировали в своем исследовании, – *отсутствие четких критериев успешности, эффективности и результативности научного наставничества при высоком уровне значимости данной профессиональной роли.* В случае с научным руководством такие критерии и показатели существуют. Результаты труда научного руководителя можно количественно измерить, оценить по формальным показателям и индикаторам, что позволяет включить научное руководство в систему стимулирования (например, материально поощрить студента за победу в конкурсе научных работ). Для научных руководителей важны количество публикаций, грантов и другие метрики научного прогресса, которые могут улучшить их репутацию и карьерные возможности. Заметим, что программы наставничества на предприятиях реального сектора также имеют четкую систему показателей эффективности, описание результатов наставнического сопровождения, временные рамки¹.

В случае с научным наставничеством ситуация иная: его успешность, результативность и эффективность оцениваются через взаимную удовлетворенность наставника и студента своим взаимодействием, иногда – через факт привлечения студента после окончания вуза в академическую среду, через субъективную оценку роста научной культуры и компетентности студентов. В подтверждение высказанного тезиса приведем скрипт из одного интервью:

«Для меня наставничество – это источник вдохновения, это когда я открываю в студентах какие-то новые грани. Мне важно, чтобы они для себя это открывали, что они не только могут на пары ходить, задания выполнять. Что есть еще и другое... что они могут показать, что они сами по себе чуть больше, чем просто студенты, они еще и исследователи... Как научный руководитель я более строго и ответственно отношусь к действиям молодого исполнителя. А как научный настав-

¹ Стандарт наставничества. URL: https://cmrp.ru/uploads/nastav_paper.pdf?ysclid=lwt0u6pbfo517031935 (дата обращения: 30.05.2024).

ник сглаживаю возникшие «шероховатости» в отношениях и в значительной мере поддерживаю стремление молодых исследователей в их карьерном росте и заинтересованности в общих исследованиях... Считаю, институт наставников ближе к общественно полезной деятельности, направленной в большей мере на воспитание у студентов качественного отношения к научной деятельности и, самое главное, – их мотивации к работе...» (муж., 75 л., д. техн. н., Екатеринбург).

В интервью были озвучены самые различные критерии, по которым научные наставники оценивают свой труд. Их трудно классифицировать, привести к единому знаменателю, поскольку все они имеют субъективную природу и значимость.

Обратим внимание на то, что связь, сопряженность ролей научного руководителя и научного наставника в реальном взаимодействии с наставляемыми проявляется в том, что руководитель может испытывать неудовлетворенность от качества работы с подопечным даже при успешном выполнении студентом «контрольных точек». Научный руководитель, соответствующий характеристикам, научного наставника, видит потенциал студента, ему хочется, чтоб этот потенциал был максимально реализован. Поскольку это происходит не всегда, неудовлетворенность, более того – взаимная неудовлетворенность и взаимные обиды выступают мощным демотивирующим фактором для наставнической деятельности. В этой связи один из наших респондентов отметил:

«Я стремлюсь к тому, чтоб студенты услышали сами себя и выбрали ту тему, которая им интересна... потому что чаще всего так они и показывают хорошие результаты... Однако эта работа [прим. наставническая] неблагодарная в чем-то, потому что бывают случаи, когда я неудовлетворена... Ты пытаешься достучаться до студента, даже предлагаешь кучу вариантов встреч (онлайн, ночью), все что угодно, да. А студенты не пользуются этими возможностями. И потом, в дальнейшем появляются какие-то обиды. Да еще они перекладываются на научного руководителя: мол, он не помог, не предостерег, не исправил что-то вовремя и так далее...» (жен., 40 л., к. филол. н., Омск).

Выявленный парадокс подтверждает гипотезу не только об эмоциональной природе академического труда [26], которая в полной мере проявляется в научном наставничестве, но и об особой силе морально-нравственных оснований в слабо формализованных сегментах академической среды [24].

Заключение

Сопоставление профессиональных ролей научного наставника и научного руководителя актуализировано необходимостью концептуализации содержания академической профессии в современных условиях развития российских вузов. В последние годы исследователи высшей школы вполне обоснованно продвигают идеи расширения репертуара профессиональных ролей ННР и их гибридизации (сопряжения тех видов

деятельности, которые трудно сочетаются по разным основаниям). На этом фоне исследование содержания двух традиционных видов профессиональной деятельности НПП – образовательной и научно-исследовательской – выглядит на первый взгляд тривиальным, поскольку наука о высшей школе в XX в. уже внесла огромный вклад в разработку этой тематики.

Тем не менее кризис научно-педагогического сообщества российских вузов подтверждает тот факт, что при нерешенности внутренних проблем этого сообщества новые цели и задачи не могут быть достигнуты. К внутренним проблемам можно отнести кадровое воспроизводство, сохранение престижа академической профессии и привлекательности вузовской науки, сохранение морального этоса «академии» и преемственности поколений. Исследование профессиональных ролей научного руководителя и научного наставника студентов первых уровней высшего образования (бакалавриата и магистратуры) вносит небольшой, но важный вклад в теоретическую и прикладную разработку этого проблемного вопроса отечественной высшей школы.

Анализ содержания, функций, морально-нравственного измерения профессиональной роли научного наставника, реализуемой в повседневных практиках взаимодействия со студентами, возвращает нас к первичным смыслам академической профессии – «учить и исследовать». При этом в роли наставника эти два смысла соединяются в одно целое. Проведенное нами исследование актуализирует еще один смысл академической профессии – учить и исследовать в условиях академической свободы. Он входит в противоречие с бюрократической логикой развития современных вузов. Высокий уровень формализации всех видов профессиональной деятельности НПП, включая образовательную и научно-исследовательскую, накладывает свой отпечаток и на институт научного руководства, снижая его эффективность и ограничивая функциональные возможности научного воспитания молодого поколения вузовских исследователей и преподавателей.

В этом плане функциональной и востребованной становится профессиональная роль научного наставника, реализуемая в слабо формализованном пространстве академической среды, плохо поддерживаемая институциональными структурами университетского управления и, возможно, потому сохраняющая свой потенциал для продуктивного взаимодействия разных поколений «академиков». Знание наставнического ресурса и понимание его значения для подготовки студентов, формирования у них высокого уровня научно-исследовательской культуры, для возможностей самореализации НПП и «точек» приложения их интеллектуального, социального и культурного капитала необходимо как для самого научно-педагогического сообщества, так и для университетского управления.

Проведенное исследование позволило не только получить новые данные, подтверждающие дифференциацию и усложнение академической профессии в связи с новыми направлениями деятельности в вузах, но и обозначить дальнейшие направления исследования научного наставничества. Первое направление может быть посвящено углублению представлений о возможностях реализации научного наставничества во всей полноте его функций, ролей, смыслов в условиях различных моделей управления.

В том числе научное наставничество может быть осмыслено социологически с позиций концепций традиционного централизованного и распределенного управления научно-исследовательской деятельностью в вузе. К необходимости такого фокуса подводит наше исследование, показавшее, что потенциал научного наставничества может быть раскрыт только в условиях доминирования горизонтальных отношений, принципов академической свободы, восприятия студентов как партнеров «взрослой» вузовской науки.

Второе направление, тесно связанное с первым, может быть посвящено поиску и обоснованию таких мер поддержки научного наставничества, которые могли бы сформировать в вузах корпус научных наставников, объединенных в профессиональные автономные сообщества. Представляется важным социологическое изучение условий создания и функционирования наставнических сообществ, имеющих, с одной стороны, легитимный статус в структуре вузов, с другой стороны, имеющих самоорганизующийся характер. Опыт зарубежных вузов подсказывает эффективность такого подхода к поддержке научных наставников и их деятельности. В то же время этот опыт мало изучен и требует своего осмысления и адаптации к российским условиям. На наш взгляд, реализация таких исследований позволит расширить представления о процессе идентификации научно-педагогических работников российских вузов с профессиональной ролью научных наставников.

Библиографический список

1. Абрамов Р. Н., Быков А. В. Профессиональная этика как объект социологического исследования: между социологией морали и социологией профессий // Вестник РУДН. Социология. 2018. Т. 18. С. 747–764. № 4. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-4-747-764.

2. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 88–111. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-88-111; EDN: YHZCSN.

3. Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Институциональные модели научного наставничества над студентами российских вузов: организационно-управленческие аспекты // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 3. С. 5–16. DOI: 10.15826/umpra.2023.03.019; EDN: SYZBBK.

4. Артамонова М. В. Конфликт поколений: Университеты в поиске путей выхода из кризиса в условиях меняющегося мира // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своем и родном. Орел: Модуль-К, 2019. С. 396–403. EDN: KSSNIN.

5. Горшков М. К., Шереги Ф. Э., Тюрина И. О. Воспроизводство специалистов интеллектуального труда: социологический анализ. М.: ФНИСЦ РАН, 2023. 383 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-413-0.2023; EDN: DMQCRN.

6. Другова Е. А. Природа конфликта администраторов и научно-педагогических работников в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 2. С. 72–82. DOI: 10.15826/umpra.2018.02.018; EDN: XOTLSX.
7. Другова Е. А., Андраханов А. А. и др. Профессиональный рост молодого ученого: дефицитные ресурсы поддержки // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 144–154. DOI: 10.15826/umpra.2017.02.028; EDN: YRORWF.
8. Кон И. С. Социология личности. М.: Политиздат. 1967. 383 с. EDN: SXVMIR.
9. Кочухова Е. С. Академическая профессия глазами преподавателей // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 278–302. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302; EDN: ONLAXW.
10. Мкртчян Е. Р. Воспроизводство научно-педагогических кадров в вузах России как система: состояние, проблемы и перспективы функционирования. Волгоград: ВолГУ– ф-л РАНХиГС, 2018. 304 с. EDN: OQIXFM.
11. Мухортова В. Н. Особенности социологического подхода к понятию «профессиональная идентичность» // Социум и власть. 2015. № 3. С. 9–13. EDN: UBFNAZ.
12. Немировский В. Г., Невирко Д. Д. Социология человека: от классических к постнеклассическим подходам. М.: URSS; ЛКИ, 2008. 302 с. EDN: QOHVLZ.
13. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2002. 880 с.
14. Пищик В. И., Гаврилова А. В., Сиврикова Н. В. Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 3. С. 245–264. EDN: XDNJNN.
15. Прокофьев А. В. Научное руководство и академическое наставничество // Ведомости прикладной этики. 2019. Вып. 53. С. 25–44. EDN: ZARELZ.
16. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с. EDN: SWYNQU.
17. Ронжина Н. В. Научное наставничество в процессе формирования универсальной компетенции «системное и критическое мышление» // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики. Екатеринбург: РГППУ, 2020. С. 126–130. EDN: IXTFSSU.
18. Строгецкая Е. В., Бетигер И. Б. Вовлечение студентов в науку в фокусе социологического анализа // Дискурс. 2024. Т. 10. № 1. С. 56–72. DOI: 10.32603/2412-8562-2024-10-1-56-72; EDN: MCMEKD.
19. Федоров А. А., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В. «Конвенция поколений» в новом мире образования // Высшее образование в России. 2018. № 7. С. 28–39. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38; EDN: XUAQOD.

20. Шеремет Е. П. Мораль ученых и научный этос: ревизия концепций и новый подход // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12. № 3. С. 110–127. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-3-110-127; EDN: IMCCLP.

21. Шуклина Е. А., Певная М. В., Широкова Е. А. Адаптационный потенциал преподавателей «серебряного возраста» в условиях трансформации высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 146–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-146-169; EDN: GPLSHG.

22. Dolgaleva E. Emotional labour of university teachers in the context of academic capitalism: therapeutic ethos and communication norms and practices with students (case study of two universities) // Журнал исследований социальной политики. 2024. Т. 22. № 1. С. 79–90. DOI: 10.17323/727-0634-2024-22-1-79-90.

23. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // Higher Education. 2019. Vol. 77. No. 2. P. 195–211. DOI: 10.1007/s10734-018-0267-9; EDN: ZKHPMY.

Получено редакцией: 31.05.24

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Амбарова Полина Анатольевна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления

Шаброва Нина Васильевна, доктор социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления

Кеммет Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления

DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.14

Scientific Supervisor and Scientific Mentor: Updating Old Roles and Meanings¹

Polina A. Ambarova

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

p.a.ambarova@urfu.ru

ORCID: 0000-0003-3613-4003

Nina V. Shabrova

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

n.v.shabrova@urfu.ru

ORCID: 0000-0002-5694-1040

Elena V. Kemmet

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

elena.kemmet@urfu.ru

ORCID: 0000-0003-3967-8153

¹ Acknowledgements. The research was carried out at the expense of the RSF grant no. 23-28-01291.

For citation: Ambarova P. A., Shabrova N. V., Kemmet E. V. Scientific Supervisor and Scientific Mentor: Updating Old Roles and Meanings. *Vestnik instituta sotziologii*. 2024. Vol. 15. No. 4. P. 282–302. DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.14; EDN: FNGWGX.

Abstract. This article examines the development of the scientific mentoring institute in Russian universities. The authors assume that it should be based on scientific ideas about the content and features of the professional roles of a scientific supervisor and a scientific mentor. Despite all the similarities, these roles of research and teaching staff correspond to different functional areas of their activities with their own set of tasks, results, and features of interaction with students. The purpose of this article is to compare the professional roles of a scientific mentor and a scientific supervisor of undergraduate and graduate students for the purpose of updating the meaning of mentoring activities in the field of university research work. The subject of the analysis is the features of the professional role of a student's scientific mentor. Their presence substantiates the independent nature of mentoring activities and "legitimises" it in the role repertoire of research and teaching staff of universities. The empirical basis of the article is the materials of semi-structured interviews with research and teaching staff of Russian universities, conducted within the framework of an all-Russian study (n=30, 2024). The interpretation of the empirical data is based on the theoretical provisions of the sociological theory of roles, the theory of social identity, the concept of professional morality and ethics. The study not only substantiates the differences in the functional content of professional roles and everyday practices of a supervisor and a mentor, but also reveals the paradoxes of the professional identification of supervisors and mentors, the moral and ethical dimension of their activities. It is shown that the features of the prescriptions, expectations and performance of their roles by supervisors and mentors are manifested in the degree of formality of their rights, duties and responsibilities, the level of individualisation and the nature of the temporal organisation of interactions with students. The practical significance of the results obtained is associated with the possibility of developing university programs to support mentors as key actors in involving students in the academic profession and university science. The role differences between a scientific mentor and a scientific supervisor allow us to further specify the management requirements for different types of professional activity of scientific and pedagogical workers, as well as optimize their resource support. The practical significance of the study for academic workers is to obtain grounds for self-assessment of their readiness for the professional role of a scientific mentor and to determine the areas of professional responsibility associated with this role.

Keywords: scientific mentoring, scientific supervisor, professional roles, professional identification, professional ethics, research work of students

References

1. Abramov R. N., Bykov A. V. Professional ethics as an object of sociological research: between the sociology of morality and the sociology of professions. *Vestnik RUDN. Sociologiya*, 2018: 18 (4): 747–764 (in Russ.). DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-4-747-764.
2. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentyev E. A. Working hours and role tensions of employees of the modern Russian University. *Voprosy obrazovaniya*, 2017: 1: 88–111 (in Russ.). DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-88-111; EDN: YHZCSN.
3. Ambarova P. A., Shabrova N. V. Institutional models of scientific mentoring of students of Russian universities: organizational and managerial aspects. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2023: 27(3): 5–16 (in Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2023.03.019; EDN: SYZBBK.
4. Artamonova M. V. Generational conflict: Universities in search of ways out of crisis in a changing world. In *Intercultural dialogue and the challenges of modernity: otherness and otherness in one's own and native*. Orel, Modul-K, 2019: 396–403 (in Russ.). EDN: KSSNIN.
5. Gorshkov M. K., Sheregi F. E., Tyurina I. O. Reproduction of intellectual labor specialists: a sociological analysis. Moscow, FNISC RAN, 2023: 383 (in Russ.). DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-413-0.2023; EDN: DMQCRN.
6. Drugova E. A. The nature of the conflict between administrators and scientific and pedagogical workers at Russian universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018: 22(2): 72–82 (in Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2018.02.018; EDN: XOTLSX.
7. Drugova E. A., Andrakhanov A. A. et al. Professional growth of a young scientist: scarce support resources. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017: 21(2): 144–154 (in Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2017.02.028; EDN: YRORWF.
8. Kon I. S. *Sociologiya lichnosti [Sociology of personality]*. Moscow, Politizdat, 1967: 383 EDN: SXVMIR.
9. Kochukhova E. S. Academic profession through the eyes of teachers. *Voprosy obrazovaniya*, 2020: 2: 278–302 (in Russ.). DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302; EDN: ONLAXW.

10. Mkrtchyan E. R. Reproduction of scientific and pedagogical personnel in Russian universities as a system: state, problems and prospects of functioning. Volgograd, VolIU – f-l RANHiGS, 2018: 304 (in Russ.). EDN: OQIXFM.
11. Mukhortova V. N. Features of the sociological approach to the concept of “professional identity”. *Socium i vlast'*, 2015: 3: 9–13 (in Russ.). EDN: UBFNAZ.
12. Nemirovskiy V. G., Nevirko D. D. Sociologija cheloveka: ot klassicheskikh k postneklassicheskim podhodam [Human sociology: from classical to post-non-classical approaches]. Moscow, URSS, LKI, 2008: 302 (in Russ.). EDN: QOHVLZ.
13. Parsons T. O strukture social'nogo dejstvija [On the structure of social action]. Moscow, Academ. proekt, 2002: 880 (in Russ.).
14. Pishik V. I., Gavrilova A. V., Sivrikova N. V. Styles of intergenerational pedagogical interaction between teachers and students of different generational groups. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal*, 2016: 13(3): 245–264 (in Russ.). EDN: XDNJNN.
15. Prokofiev A. V. Scientific guidance and academic mentoring. *Vedomosti prikladnoj etiki*, 2019: 53: 25–44 (in Russ.). EDN: ZARELZ.
16. Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti: dispozicionnaja koncepcija [Self-regulation and forecasting of social behavior of a personality: a dispositional concept]. Moscow, CSPM, 2013: 376 (in Russ.). EDN: SWYNQU.
17. Ronzhina N. V. Scientific mentoring in the process of formation of universal competence “systemic and critical thinking”. Forecasting the professional future of youth in the digital economy. Yekaterinburg, RGPPU, 2020: 126–130 (in Russ.). EDN: IXTFSSU.
18. Strogetskaia E. V., Betiger I. B. Student involvement in science in the focus of sociological analysis. *Diskurs*, 2024: 10(1): 56–72 (in Russ.). DOI: 10.32603/2412-8562-2024-10-1-56-72; EDN: MCMEKD.
19. Fedorov A. A., Ilaltdinova E. Yu., Frolova S V. “The Convention of generations” in the new world of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2018: 7: 28–39 (in Russ.). DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38; EDN: XUAQOD.
20. Sheremet E. P. Morality of scientists and scientific ethos: revision of concepts and a new approach. *Sociologiya nauki i tekhnologii*, 2021: 12(3): 110–127 (in Russ.). DOI: 10.24412/2079-0910-2021-3-110-127; EDN: IMCCLP.
21. Shuklina E. A., Pevnaya M. V., Shirokova E. A. The adaptive potential of teachers of the “silver age” in the context of the transformation of higher education. *Obrazovanie i nauka*, 2020: 22(1): 146–169 (in Russ.). DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-146-169; EDN: GPLSHG.
22. Dolgaleva E. Emotional labour of university teachers in the context of academic capitalism: therapeutic ethos and communication norms and practices with students (case study of two universities). *Zhurnal issledovanij social'noj politiki*, 2024: 22(1): 79–90. DOI: 10.17323/727-0634-2024-22-1-79-90.
23. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities *Vysshee obrazovanie*, 2019: 77(2): 195–211. DOI: 10.1007/s10734-018-0267-9; EDN: ZKHPMY.

The article was submitted on: May 31, 2024

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Polina A. Ambarova, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Sociology and Technology of Public Administration

Nina V. Shabrova, Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Technology of Public Administration

Elena V. Kemmet, Senior Lecturer at the Department of Sociology and Technology of Public Administration