

## Представления студентов о научном наставнике\*

П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Российская Федерация, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19

**Для цитирования:** Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Представления студентов о научном наставнике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2023. Т. 16. Вып. 4. С. 391–408. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2023.403>

Стратегии развития современных университетов предполагают усиление роли студенческой науки и разработку программ ее поддержки, включая научное наставничество. Внедрение в российских университетах института научного наставничества необходимо предварить изучением ожиданий студентов в отношении качеств научного ментора. Успешность взаимодействия студента и научного наставника во многом определяется соответствием ожиданий студентов и наставников друг от друга. Перспективная партнерская модель научного взаимодействия базируется на учете или корректировке ожиданий студентов от научных наставников. Цель исследования состояла в выявлении представлений студентов российских вузов о качествах научных наставников. Задачи исследования заключались в определении значимых социально-демографических, личностных и профессиональных характеристик наставников, установлении специфики представлений о них у студентов, имеющих различный опыт образовательной и научно-исследовательской деятельности, а также обучающихся по программам разных профилей, в фиксации противоречий между реальным и ожидаемым образом научного наставника. Статья основана на результатах всероссийского опроса студентов вузов ( $N = 3032$  чел.). Результаты исследования показывают высокую значимость для студентов личностных и профессиональных качеств научных наставников по сравнению с их социально-демографическими характеристиками. Среди личностных и профессиональных характеристик наставника на первый план выходят педагогические и общекультурные компетенции. Высокие требования к наставникам предъявляют студенты, активные в учебе и научно-исследовательской деятельности, а также магистранты и обучающиеся на программах социально-гуманитарного профиля. Выявлена большая потребность в научных наставниках у студентов естественно-технического профиля. Сделан вывод о том, что большинство российских студентов ориентируется на качества, соответствующие авторитетному стилю наставничества. Особенности образа научного наставника в глазах студентов, активных в научно-исследовательской работе, свидетельствуют о соответствии реальных и желаемых качеств научного ментора. Выявленные противоречия между реальным и ожидаемым образом наставника у отдельных групп студентов могут быть учтены при разработке программ научного менторства в российских университетах.

*Ключевые слова:* научное наставничество, научный ментор и наставляемый, научно-исследовательская деятельность студентов, ожидания студентов, наставническое взаимодействие, модели научного наставничества.

---

\* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01291 «Научное наставничество в российских вузах: институциональные модели, профессиональные роли, повседневные практики»; <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>.

## Введение

Развитие практик научного наставничества становится насущной потребностью тех российских университетов, которые стремятся повысить качество студенческой науки и интегрировать ее в, условно говоря, взрослую вузовскую науку [1; 2]. Помимо этой задачи, научное наставничество решает проблему ориентирования студентов на выбор академической профессии и формирования у них элементов научно-исследовательской культуры [3–5]. Успешность решения названных задач обеспечивается качеством взаимодействия научных наставников и наставляемых, а оно, в свою очередь, во многом зависит от их взаимных ожиданий.

Когнитивные, мотивационные и поведенческие требования к студентам, проявляющим интерес к научно-исследовательской работе, в целом понятны и закреплены в ценностно-нормативных компонентах научно-исследовательской культуры [6]. Что же касается ожиданий студентов от научного наставника, то этот вопрос изучен мало, хотя и представляет практический интерес с точки зрения выбора наиболее продуктивных моделей научного наставничества и формирования вузовского пула научных менторов.

Изучение мнения студентов о качествах научных наставников важно еще и потому, что наставническое взаимодействие часто носит неформальный характер и предполагает активную позицию самих студентов [7–11]. Если статус научного руководителя, как правило, закреплен в содержании должностных обязанностей научно-педагогического работника и привязан к выполнению студентами учебных работ, включающих исследовательский компонент, то научный наставник часто не имеет формального статуса, но добровольно берет на себя функции такового и может реализовать их внеинституциональными способами [12; 13]. В такой ситуации инициатива студента и основания его выбора научного наставника приобретают особое значение.

В связи с описанной ситуацией цель статьи состоит в выявлении представлений студентов вузов о качествах научного наставника. Объектом рассмотрения выступают ожидания российских студентов в отношении качеств научного наставника, предметом — содержание представлений студентов российских вузов об идеальных и реальных качествах научных менторов.

Логика статьи разворачивается в соответствии со следующими исследовательскими задачами:

- 1) выявить значимые для студентов социально-демографические, личностные и профессиональные характеристики научного наставника;
- 2) раскрыть особенности представлений различных групп студентов о научном наставнике;
- 3) показать противоречия в мнении студентов о качествах научного наставника.

Новизна исследования связана с получением знания о таких предикторах наставнического взаимодействия, как ожидания разных групп студентов в отношении качеств научного наставника — социально-демографических, личностных и профессиональных. В практическом смысле их учет и/или корректировка позволят снизить риски разработки и внедрения институциональных моделей и программ научного наставничества в российских университетах, повысить качество

наставнического взаимодействия в сложившихся в вузах неформальных практиках. Предложенная теоретическая рамка и ее сопоставление с другими теоретико-методологическими подходами к изучению научного наставничества вносит вклад в развитие методологии социологии высшего образования.

## Теоретическая рамка исследования

Выбор теоретической рамки изучения научного наставничества обусловлен сложностью этого социального феномена. В макросоциологической перспективе научное наставничество может быть рассмотрено как научно-образовательный институт, выполняющий функции по подготовке молодого поколения исследователей. В научной литературе работы, в которых анализируются устойчивые (институциональные) форматы наставничества, в основном посвящены студенческим научным сообществам, студенческим конструкторским бюро, традиционному научному руководству в курсовых и выпускных квалификационных работах.

В рамках первого направления внимание исследователей сосредоточено на истории студенческих научных сообществ [14] и студенческих конструкторских бюро, нормативной базе их функционирования и организации [15]. В рамках второго направления (формальное научное руководство учебно-исследовательскими работами) акцент делается на педагогических аспектах наставнической деятельности и научно-исследовательских компетенциях студентов [16]. При этом дискутируется вопрос об институциональных функциях научного наставничества [17], его отличиях от научного руководства учебными работами [12; 18; 19]. Рассматривая научное наставничество как одну из профессиональных ролей научно-педагогического работника, исследователи обосновывают ее отличия от роли научного руководителя. Они подчеркивают преимущественно неформальный характер данной деятельности научно-педагогического работника и более гибкий, чем при научном руководстве, способ взаимодействия с наставляемым. Кроме того, отмечается подвижность временных рамок наставнического взаимодействия, которые могут варьировать от выполнения исследовательского проекта до всего образовательного пути студента, начиная с бакалавриата и заканчивая этапами ранней академической карьеры.

Для российских вузов актуальными становятся новые институциональные практики научного наставничества, отличные от студенческих научных сообществ (в которых реализуются преимущественно функции самоорганизации студенческой науки) и научного руководства. Представляя собой особые программы научного наставничества, они активно внедряются в зарубежных университетах<sup>1</sup>, в некоторых

---

<sup>1</sup> Mentoring Programm Student — Student in The International Society of Biomechanics at Penn State University. URL: <https://isbweb.org/students/mentoring-program/student-student> (дата обращения: 03.11.2023); Science Mentoring Program of University of Ottawa. URL: <https://www.uottawa.ca/faculty-science/student-life-services/science-mentoring-program> (дата обращения: 03.11.2023); Science Mentorship Program of National University of Singapore. URL: <https://www.science.nus.edu.sg/undergraduates/schools-and-public-outreach/researchprogrammes/science-mentorship-programme-smp/> (дата обращения: 03.11.2023); Science Peer Mentors Programm at Toronto Metropolitan University. URL: <https://www.torontomu.ca/science/current-undergraduate-students/first-year-science/science-peer-mentors/> (дата обращения: 03.11.2023).

ведущих вузах России<sup>2</sup>. Однако этот опыт практически не осмыслен в научном плане, особенно в институциональном аспекте. Поскольку в российском контексте процесс институционализации новых форм наставничества в науке только начинается, реализация такого исследовательского подхода представляется больше перспективной, нежели актуальной задачей социологии высшего образования.

В то же время в вузовской среде уже сложились различные неформальные практики научного наставничества, которые не только можно, но и должно изучать. Такой фокус позволит выявить специфику академической среды, в которую будут интегрироваться институциональные форматы наставничества и в которой могут возникать полюсы как притяжения, так и отторжения подобных институциональных новаций.

Поскольку неформальные порядки конструируются в коммуникативных практиках, продуктивной можно считать интерпретацию научного наставничества как разновидности коммуникативного взаимодействия между начинающими исследователями (студентами, аспирантами, молодыми учеными) и опытными учеными. Такой взгляд сегодня активно продвигается исследователями [9; 20; 21].

Коммуникативный подход не охватывает всех аспектов наставничества, однако представляется важным для изучения установок и ожиданий субъектов наставнического взаимодействия в образовательных программах различных уровней — от бакалавриата до аспирантуры [3; 4; 22; 23], а также в процессе воспроизводства научных школ [24]. Тем более что вслед за усилением потребности высшей школы в научной молодежи и укреплением ее институционального статуса и постепенным распространением концепции студенчества как партнера университета и его научных коллективов [10] традиционные иерархические структуры взаимодействий в академической среде постепенно начинают меняться.

В связи с этим отметим работы, посвященные разным моделям научного наставничества, типологизированным по способу взаимодействия научного ментора (наставника) и менти (наставляемого). Исследования О. Н. Мамоновой и О. В. Юрченко, К. Э. Рокемор (К. А. Rockquemore), К. Хэлс (С. Halse) и П. Бензеля (P. Bansel) [9; 11; 25] посвящены «вертикальной» модели наставничества, подразумевающей выстраивание на иерархической основе взаимодействия авторитетного ученого и начинающего исследователя. Подобную модель К. Хэлс назвала моделью мастера и подмастерья [25], а К. Э. Рокемор — моделью «гуру и его последователь» [11]. О. Тадеуш [10] и А. Шворц (A. Schwortz) с соавторами [13] раскрыли в своих работах ограничения вертикальной модели и обратили внимание на партнерские модели, подразумевающие субъект-субъектные отношения научного ментора и менти (наставляемого).

Таким образом, появляется обоснование необходимости смены вертикальной модели партнерской академической интеракцией. Отметим, что горизонтальная модель имеет не очень долгую историю в современных университетах, и поэтому практическое ее внедрение — задача на перспективу, в отличие от исследовательской задачи — изучения предпосылок и возможностей ее воплощения в университетскую практику. Поскольку в горизонтальной, партнерской модели важен учет позиций, установок и взаимных ожиданий обеих сторон взаимодействия (и стар-

<sup>2</sup> Программа научного менторства НИУ ВШЭ. URL: <https://sciencementor.hse.ru/> (дата обращения: 03.11.2023).

ших, и младших партнеров), их изучение является важной исследовательской задачей уже сегодня.

Ожидания наставников и наставляемых представляют собой опосредующий фактор их коммуникативного взаимодействия и узел, в котором формируются предпосылки либо понимания (достижение которого — один из критериев эффективности коммуникации), либо коммуникативных сбоев. В вузовской среде нередки ситуации, когда наставляемый, удовлетворенный институциональными условиями молодежной науки и соответствующий ожиданиям научного наставника, тем не менее прерывает взаимодействие с ним (переходит к другому наставнику, оставляет научную работу, уходит из академической среды). Одна из причин таких ситуаций кроется в неадекватных ожиданиях начинающего исследователя при взаимодействии с научным наставником.

Стремясь к выявлению представлений студентов об идеальных и реальных качествах научных менторов, мы, по сути, попытаемся определить ожидания наставляемых в отношении наставников, а также опыт, который подтвердил соответствие ожиданиям социальных характеристик наставников, способствующих установлению эффективной наставнической коммуникации.

Такой фокус исследования на коммуникации важен не только сам по себе. Он предваряет микросоциологическое изучение научного наставничества на основе теории повседневных практик. В такой теоретико-методологической перспективе взаимодействие научного наставника и наставляемого трактуется как элемент их жизненного мира и рассматривается через проявленность этого взаимодействия в повседневной академической деятельности. Мы определяем такой вариант микросоциологического измерения наставничества как перспективный, а предлагаемую в данной статье «коммуникативную» теоретическую рамку — как связующее звено между ней и макросоциологическим (институциональным) взглядом на наставничество.

Поскольку концепт ожиданий многогранен, в нашем исследовании мы сужаем его до качеств научного наставника, рассматриваемых в качестве предикторов установления эмоциональной связи, выбора пространственно-временных форматов, «зон понимания» и иных параметров наставнического взаимодействия. В структуре качеств наставников мы предлагаем выделить три группы характеристик: социально-демографические, профессиональные, личностные.

Значение социально-демографических характеристик для успешной коммуникации студентов и преподавателей было ранее показано в исследованиях [26–29]. Стереотипные представления студентов о научно-педагогических работниках более старшего возраста как опытных и мудрых могут обуславливать их представления о возрастных наставниках как более успешных. В то же время такие представления могут продуцировать страх перед наставником, с которым молодому человеку трудно найти общий язык в силу межгенерационных различий. Гендерные характеристики мы включаем в перечень качеств научных наставников, ориентируясь на обнаруженную ранее исследователями гендерную асимметрию научно-педагогических работников, вовлеченных в научно-исследовательскую и образовательную деятельность [30, с. 7]. Так мы сможем увидеть, каким образом будут сочетаться социальные ожидания наставляемых с ситуацией гендерной асимметрии в российских вузах.

В блок профессиональных качеств были включены педагогические, научно-исследовательские и организаторские способности научного наставника, а также характеристики, отражающие его академический статус (авторитет, должность). В выборе характеристик мы ориентировались как на внутренние академические стандарты деятельности научно-педагогических работников, так и управленческие критерии их эффективности. Таким образом, мы можем проверить, на какие маркеры социального статуса ориентируются студенты в том случае, когда их выбор научного наставника осуществляется свободно, без использования институциональных механизмов его назначения.

При конструировании списка личностных качеств научного наставника мы учитываем сложившиеся в мировой практике модели наставничества и понимание того, какие качества лучшим образом соответствуют этим моделям. Соответственно, в инструментарии мы отразили черты научного наставника, характеризующие его склонность к тому или иному стилю отношений (авторитарному, либеральному, демократическому). Для эмпирической операционализации стилей научного наставничества для нас были важны идеи отечественных и зарубежных психологов, разрабатывавших проблемы психологии общения и межличностных отношений. В этом плане мы опирались на результаты исследований и методических разработок Е. П. Ильина и А. Л. Журавлева [31], А. Болдуина (A. Baldwin) [32] и Д. Баумринд (D. Baumrind) [33].

На основании задач исследования были сформулированы следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Социально-демографические характеристики не являются значимыми переменными при выборе студентом научного наставника.

Гипотеза 2. Профессиональные качества (особенно связанные с академическим статусом) являются приоритетными критериями при выборе студентами научного наставника.

Гипотеза 3. Личностные качества являются важными характеристиками при выборе студентами научных наставников. При этом предпочтение отдается тем, которые обладают качествами, соответствующими авторитетному стилю отношений.

Гипотеза 4. Реальные характеристики научных наставников соответствуют ожиданиям студентов, имеющих опыт научно-исследовательской работы и наставнического взаимодействия.

## Методология исследования

В основу статьи легли результаты эмпирического исследования, проведенного в феврале — марте 2023 г. Методом сбора информации выступил массовый онлайн-опрос студентов российских вузов. В нем приняли участие студенты из 37 вузов всех федеральных округов страны ( $N=3032$  чел.). Отбор респондентов осуществлялся в два этапа. На первом этапе был использован гнездовой отбор доступных для нашего исследования университетов. На втором этапе был реализован квотный отбор по уровням (88 % бакалавриат и специалитет, 12 % магистратура) и направлениям подготовки (34 % инженерно-техническое, 24 % естественно-научное, 18 % гуманитарное, 25 % социально-экономическое (проценты даны округленно)). Квоты были рассчитаны на основе открытых статистических данных Министер-

ства науки и высшего образования РФ о численности студентов очной формы обучения в государственных вузах на начало 2022/2023 уч. года.

Анкета для сбора данных включала в себя блоки вопросов, нацеленные на выявление желаемых и реальных характеристик научного наставника. Желаемые характеристики научных наставников анализировались сквозь призму трех составляющих: социально-демографические особенности (пол, возраст, ученая степень), личностные (контроль деятельности, характер общения с менти, предоставление самостоятельности, соотношение инициативы ментора и менти) и профессиональные качества (научная, публикационная активность, профессиональная компетентность, владение иностранным языком, статус в вузе и др.). Перечень профессиональных качеств был сформулирован на основе ключевых показателей деятельности научно-педагогических работников. В основу перечня личностных качеств была заложена типология стилей отношений (руководства), предложенная К. Левином (K. Lewin) [34, с. 198–214]. Вопрос о желаемых для студентов личностных качествах научного наставника включал 15 высказываний, соответствующих авторитарному, авторитетному<sup>3</sup> и попустительскому стилю руководства, и учитывал специфику взаимодействия наставника и менти. Идеи для этих высказываний были взяты из методики А. Л. Журавлева «Стиль руководства» [31, с. 485–492].

Изучение реальных характеристик научных наставников осуществлялось через оценку студентами соответствия имеющихся и желаемых характеристик (социально-демографических, профессиональных, личностных) и мнения студентов о принципах, на которых строятся их отношения с ними.

Опрос был проведен с использованием онлайн-сервиса Google-формы. Ссылка на анкету рассылалась ответственным за проведение опроса в вузе, которые распространяли ее среди студентов в соответствии с квотами. Полученные данные были обработаны в программе Vortex v.10.34.2. Для статистического анализа информации были использованы частотный и корреляционный методы и метод кросс-табуляции (сопряжения). В качестве значимых были приняты связи, которые имели асимптотическую значимость (2-стороннюю)  $<0,05$  (далее — значимость).

## Результаты

Изучение мнения студентов о желаемых характеристиках научных наставников мы начали с социально-демографических характеристик. Как видно из табл. 1, для чуть более половины (55 %) опрошенных студентов социально-демографические характеристики наставника не имеют значения. Для более чем трети респондентов важным является наличие у него ученой степени: кандидата наук (для 21 %) и доктора наук (для 17 %). О значимости половой принадлежности наставника высказался только каждый седьмой опрошенный (по 7 % соответственно). Говоря о предпочитаемом возрасте, необходимо отметить, что каждый седьмой респондент (14 %) хотел бы, чтоб его научный наставник был среднего возраста (от 35 до 55 лет), каждый десятый (11 %) предпочел бы в качестве наставника молодого ученого (до 35 лет) и только каждый двадцатый (5 %) желал бы, чтоб его наставник был старшего возраста (старше 55 лет).

<sup>3</sup> Мы предпочли использовать термин «авторитетный» вместо «демократический» вслед за А. Болдуином [32] и Д. Баумринд [33].

Таблица 1. Мнение студентов о желаемых социально-демографических характеристиках научного наставника

Социально-демографические характеристики	% от ответивших
Не имеет значения	54,6
Он должен иметь ученую степень кандидата наук	21,3
Он должен иметь ученую степень доктора наук	17,2
Он должен быть среднего возраста (от 35 до 55 лет)	14,3
Затрудняюсь ответить	12,3
Он должен быть молодого возраста (до 35 лет)	10,5
Он должен быть мужского пола	7,4
Он должен быть женского пола	7,0
Он должен быть старшего возраста (старше 55 лет)	4,5
<i>Итого</i>	149,1

*Примечание.* Сумма больше 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

Корреляционный анализ позволил выявить несколько важных моментов. Во-первых, была обнаружена связь по гендерному признаку: девушки отдают предпочтение наставникам женского пола, а молодые люди — мужского. В частности, о предпочтении в качестве научного наставника человека мужского пола высказались 12 % молодых людей и только 5 % девушек. Во-вторых, выяснилось, что студенты магистратуры меньше, чем студенты бакалавриата и специалитета, обращают внимание на социально-демографические характеристики (60 % против 54 %). Однако для них большее значение, чем для студентов бакалавриата и специалитета, имеет наличие у наставника ученой степени (48 % против 38 %). В-третьих, для студентов из малообеспеченных слоев населения социально-демографические характеристики имеют большую значимость, чем для студентов из средне- и высокообеспеченных слоев. Об отсутствии значения социально-демографических характеристик сказали только около 40 % опрошенных из малообеспеченных слоев населения, тогда как среди представителей средне- и высокообеспеченных слоев таковых было 56 %. Особенно интересно, что малообеспеченные студенты хотели бы, чтоб их наставник был:

- мужского пола (19 %), тогда как в целом по массиву о таком предпочтении высказалось только 7 % опрошенных;
- старшего возраста (старше 55 лет) (11 %), тогда как в целом по массиву о таком предпочтении высказалось только 5 % опрошенных.

Наконец обратим внимание на выявленную связь между желаемыми социально-демографическими характеристиками наставника и вовлеченностью студентов в научно-исследовательскую деятельность. Студенты, вовлеченные в нее (особенно на постоянной основе), в отличие от тех, кто не участвует в данной деятельности, имеют более четкие представления о желаемых социально-демографических характеристиках наставника. Так, вовлеченные в науку респонденты в 2,5 раза чаще, чем не вовлеченные, говорили о том, что их научный наставник должен быть



Таблица 2. Мнение студентов о желаемых профессиональных качествах научного наставника

Профессиональные качества	% от ответивших
Он должен быть хорошим педагогом	46,2
Он должен владеть современными методами исследований	40,5
Он должен быть хорошим организатором науки	30,5
Он должен владеть современными информационными технологиями	29,7
Он должен иметь публикации в ведущих научных журналах	22,0
Не имеет значения	21,8
Он умеет монетизировать результаты своего научного труда	16,9
Он должен иметь высокий авторитет в научном сообществе	16,3
Он должен участвовать в грантах, заказных исследованиях	14,2
Он должен регулярно выступать с докладами на конференциях	14,1
Затрудняюсь ответить	13,0
Он должен свободно владеть иностранным языком	7,2
Он должен иметь высокую должность в университете	6,6
<i>Итого</i>	279,0

*Примечание.* Сумма больше 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

женского пола (15 % против 6 %) и в 3,7 раза чаще, — что он должен быть мужского пола (22 % против 6 %). Схожая ситуация прослеживается относительно мнения студентов о наставниках молодого и старшего возраста. Вовлеченные в науку респонденты в 2,5 раза чаще, чем не вовлеченные, отмечали, что их наставник должен быть молодого возраста (23 % против 9 %) и почти в 3 раза чаще, — что их наставник должен быть старшего возраста (11 % против 4 %).

Не менее интересными являются результаты исследования, демонстрирующие требования студентов к профессиональным качествам научных наставников. Как видно из табл. 2, профессиональные качества имеют большее значение для респондентов, чем социально-демографические характеристики. Только каждый пятый (22 %) опрошенный сказал, что профессиональные качества наставника не имеют для него значения. В первую очередь для студентов важен высокий уровень его педагогических компетенций. Так высказалось 46 % опрошенных. Чуть меньше респондентов (41 %) отмечали такое качество, как владение современными методами исследований. Почти для трети студентов важно, чтобы их научный наставник обладал организаторскими способностями (31 %) и владел современными информационными технологиями (30 %). Статус публикаций научного наставника важен лишь для каждого пятого опрошенного (22 %). Замыкает список наиболее востребованных у студентов профессиональных качеств наставника владение иностранным языком и должность в вузе (по 7 % соответственно).

Корреляционный анализ не выявил значимых связей между требованиями студентов к профессиональным качествам научных наставников и такими характеристиками студентов, как пол, уровень и направление подготовки, успешность

в обучении, участие в научно-исследовательской работе. Однако более высокие требования к профессиональным качествам научных наставников предъявляют:

- девушки, нежели молодые люди;
- студенты магистратуры, нежели студенты бакалавриата и специалитета;
- студенты, постоянно участвующие в научно-исследовательской работе, нежели те, кто не вовлечен в эту деятельность.

Анализ ответов студентов о том, какими личностными качествами должен обладать наставник, показал, что респонденты хотели бы, чтобы он имел качества, характерные для авторитетного стиля отношений (табл. 3). Особое значение студенты придают таким личностным качествам, как требовательность и помощь в решении задач (67%), учет интересов второй стороны (52%), мягкий контроль (48%), поддержка инициативы (46%). Однако отметим, что почти треть опрошенных (31%) не возражает против строгого и детального контроля работы студентов, что соответствует авторитарному стилю отношений. Вероятно, это связано с тем, что современные студенты (как они сами отмечали в ходе исследования) считают, что наиболее значимым фактором успешности в научно-исследовательской сфере является способность студента к самоорганизации (63%) и высокий уровень мотивации к поиску нового знания и способов его получения (53%). Вместе с тем каждый пятый опрошенный отметил в качестве трудностей в осуществлении научно-исследовательской работы проблемы, связанные с низким уровнем самомотивации (23%) и самоорганизации (20%).

Важно отметить, что корреляционный анализ показал отсутствие значимых отличий в мнении студентов о желаемых личностных качествах научных наставников по таким характеристикам студентов, как пол, уровень и направление подготовки, успешность в обучении, участие в научно-исследовательской деятельности. Полагаем, это говорит о том, что современные студенты вне зависимости от их социально-демографических и статусных характеристик ориентированы на совместную деятельность с научным наставником, учитывающим взгляды и позиции студентов.

Исследование показало, что две трети (67%) опрошенных студентов не имеют научного наставника, однако половина из них (49%) нуждаются в таком человеке. Важно подчеркнуть, что постоянного наставника имеет только каждый седьмой опрошенный студент (15%). Еще 18% респондентов отметили, что в качестве их наставника в каждом случае выступают разные люди. Вполне ожидаемо большинство опрошенных (75%) высказали мнение о том, что их наставником является преподаватель, который ведет какой-либо курс, то есть человек, который находится в непосредственном взаимодействии со студентом в рамках учебной деятельности. Научным наставником еще для 25% опрошенных выступают преподаватели, которые ничего не преподают у студентов. Интересно, что в качестве наставника студенты называли своих родителей и старшекурсников (7 и 6% соответственно). Полагаем, это важно, поскольку показывает вариативный подход студентов к поиску и использованию ресурсов различных субъектов, способных выступить в роли научного наставника.

Обращает на себя внимание тот факт, что о наличии научных наставников больше говорят студенты, обучающиеся на социально-гуманитарных направлениях подготовки, чем на естественно-технических. О том, что у них нет научного наставника, сказала 75% опрошенных, обучающихся на специальностях естественно-

Таблица 3. Мнение студентов о желаемых личностных качествах научного наставника

Стиль отношений	Личностные качества	% от ответивших
Авторитетный	Требователен, но объясняет задачи и помогает их решать	66,5
	Согласовывает сроки и содержание работы в соответствии с интересами других	52,2
	Контролируя работу, всегда замечает положительные результаты	47,9
	Поддерживает инициативы других	46,1
	Общаясь о деле, спрашивает и о личном, о семье	16,1
Авторитарный	Всегда очень строго, детально контролирует работу	30,5
	Общается только по деловым вопросам	15,0
	Сам определяет сроки и содержание работы без согласования с другими	7,2
	Предпочитает, чтобы его задания выполняли беспрекословно	6,6
	Не поддерживает инициативы и предложения других	3,6
Попустительский	Не предъявляет жестких требований к выполнению работы	13,5
	Предоставляет абсолютную свободу по срокам и содержанию работы	13,4
	Контролирует работу от случая к случаю	10,9
	Не проявляет инициативы для общения	4,1
	Не проявляет инициативы сам и не требует ее от других	2,8
<i>Итого</i>		336,4

*Примечание.* Сумма больше 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

технического профиля, и 60 % — социально-гуманитарного профиля. Поэтому неудивительно, что у студентов естественно-технических специальностей большая потребность в наставничестве. О том, что им нужен наставник, сказали 54 % студентов, обучающихся на специальностях естественно-технического профиля, и 46 % тех, кто учится на специальностях социально-гуманитарного профиля.

Респондентам, у которых есть наставник, был задан вопрос о соответствии желаемых и его реальных характеристик. Как видно из табл. 4, подавляющее большинство (более 84 %) опрошенных отметили, что по всем анализируемым группам характеристик научные наставники соответствуют их потребностям. Особенно студенты удовлетворены профессиональными качествами наставников. Респонденты несколько меньше говорили о соответствии наставников их представлениям о личностных качествах (табл. 4). Вместе с тем, оценивая принципы, на которых строятся отношения студентов с ним, респонденты больше отмечали такие позитивные основания, как взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоуважение (51 %), доверие, партнерские отношения (50 %), информационную открытость (44 %). Реже студенты отмечали такие принципы взаимоотношений,

Таблица 4. Мнение студентов о соответствии научного наставника их представлениям о нем

Группы характеристик	Да, соответствует	Загрудняюсь ответить	Нет, не соответствует
Социально-демографические характеристики	84,8	11,4	3,8
Профессиональные характеристики	88,3	8,0	3,7
Личностные характеристики	83,6	10,3	6,1

как корпоративная (профессиональная) закрытость (8 %) и жесткая регламентация отношений (9 %).

Корреляционный анализ не выявил связей между соответствием желаемых и реальных качеств наставника с такими характеристиками студентов, как пол, уровень и направление подготовки, успешность в обучении, участие в научно-исследовательской деятельности. Однако он показал интересное противоречие. С одной стороны, успешные в учебе студенты и студенты, которые обучаются в магистратуре и на специальностях социально-гуманитарного профиля, больше говорили о соответствии реальных качеств желаемым. С другой — именно эти группы респондентов больше отмечали несоответствие желаемых и реальных характеристик их научного наставника. Полагаем, выявленные противоречия еще раз подтверждают наши выводы, сделанные ранее о более четком понимании своих потребностей и требований к наставнику со стороны успешных в учебе студентов и студентов, которые обучаются в магистратуре и на программах социально-гуманитарного профиля.

### Выводы и обсуждение

Полученные нами данные позволяют говорить о подтверждении гипотезы о том, что социально-демографические характеристики не являются значимыми при выборе студентом научного наставника. Вместе с тем выявлены группы студентов, для которых социально-демографические характеристики являются важными. Это малообеспеченные студенты и студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность (особенно на постоянной основе). Поскольку социально-демографические характеристики для большинства студентов не являются важным фактором взаимодействия менторов и менти, они не могут выступать барьером для формирования пула университетских наставников любого пола и возраста, обладающих или не обладающих ученой степенью. Для университетского управления в плане разработки программ научного наставничества это обстоятельство может означать необходимость и возможность привлечения в эти программы не только маститых ученых, имеющих мощный академический бэкграунд, но и молодых педагогов-исследователей, обладающих необходимыми для научного наставничества профессиональными и личностными качествами. Вероятно, это будет способствовать расширению социальной базы пула вузовских наставников.

Более высокие ожидания у студентов формируются в отношении профессиональных качеств. Установлено, что эти качества являются приоритетными при выборе студентами наставника. Однако из всех профессиональных характеристик на-

ставников более значимыми для студентов являются не те, которые связаны с их академическим статусом. Для студентов важен наставник, выступающий в роли хорошего организатора науки и педагога, способного учить студента как основам своей науки, так и более продвинутым научным компетенциям за счет своей включенности в научные исследования и знаний современных методов исследования.

Подтвердилась гипотеза о том, что студенты отдают предпочтение тем научно-педагогическим работникам, которые обладают качествами, соответствующими авторитетному стилю отношений. Научный наставник в глазах студентов должен быть требовательным, но внимательным к менту и учитывающим его мнение.

Таким образом, мы видим, что научное наставничество в бакалавриате и магистратуре выступает прежде всего как научно-педагогическая деятельность, требующая не только и не столько больших научных достижений от ментора, сколько способности быть терпеливым и внимательным проводником для студентов в мир большой науки. При этом исследование показало готовность современных российских студентов строить взаимодействие с научным наставником на принципах партнерства, но все-таки в формате модели, где научный наставник выступает старшим, а студент — младшим партнером.

Полученный результат, как и предыдущий, важен для университетского управления как основа принятия решений при выборе не только модели научного наставничества и определении требований к профессиональной роли научного наставника. Очевидно, что она имеет гибридный характер, поскольку соединяет в себе роли исследователя и педагога, научного лидера, способного мотивировать и вдохновлять, и технологичного организатора, способного четко спланировать и реализовать наставническую работу. На наш взгляд, зафиксированные ожидания студентов позволяют говорить о востребованности подобных профессиональных компетенций наставника, которые можно формировать и развивать в ходе специальных программ академического развития научно-педагогических работников.

Второй вопрос, который можно обсуждать по результатам исследования, касается потребностей современных студентов в научном наставничестве. Наличие постоянного ментора только у 15% студентов показало критическое состояние научного наставничества в вузах. Особенно остро выглядит эта проблема на фоне готовности половины студентов, не имеющих научных менторов, работать с ними, чтобы активнее заниматься исследовательской работой. Этот важный результат исследования показывает потенциал развития самого института научного наставничества, а также вовлечения студентов в науку.

Кроме того, проведенное исследование фиксирует различия между российскими и зарубежными вузами в плане поддержки студенческой науки специально организованными практиками научного наставничества. Зарубежные исследования показывают, что особенно активно наставнические проекты развиваются на программах естественно-научного профиля (в области медицины и биологии) [35], в то время как российские студенты, обучающиеся по программам естественно-научного и инженерно-технического направлений, испытывают дефицит научного наставничества.

Учитывая данное обстоятельство и общие перспективы развития научного наставничества в российских вузах, мы предполагаем, во-первых, большую востребованность программ научного наставничества в сегменте бакалаврских и ма-

гистерских программ естественно-научного и инженерно-технического профилей, а во-вторых, хорошие возможности научного «бенчмаркетинга», то есть внедрения лучших практик научного наставничества, отобранных на основе сравнительного анализа опыта разных университетов. Заимствование и адаптация зарубежного опыта наставничества в названных сегментах подготовки студентов, скорее всего, будет способствовать реализации стратегии подготовки молодых кадров в области прорывных технологий.

И наконец, результаты исследования позволяют сформулировать третий вопрос для обсуждения: почему студенчество, признавая в целом соответствие реальных и желаемых качеств у своих научных наставников, тем не менее очень дифференцировано в своих оценках и ожиданиях от научных менторов? Успешный академический опыт (учебной и научно-исследовательской деятельности) выступает как раз таким дифференцирующим фактором. Продвинутые в учебе и науке студенты осознанно предъявляют больше требований к научным менторам, четко понимают свои потребности и цели в области научной работы. Наличие в российских университетах такой группы студентов актуализирует потребность в особом внимании университетского руководства в развитии программ научного наставничества, которые будут ориентированы на поддержку ранней академической карьеры студентов, а также их интеграцию в так называемую большую вузовскую науку.

В завершение статьи обозначим некоторые ограничения исследования, которые одновременно означают направления его развития:

1. В статье ожидания студентов от научного наставника рассматриваются вне контекста, заданного опытом включения обучающихся в различные виды наставнического взаимодействия. На данном этапе исследования моделей научного наставничества, только формирующихся в российских вузах, важным контекстным фактором был определен студенческий опыт научно-исследовательской деятельности как таковой, без его привязки к определенной типу наставнического взаимодействия.

2. В силу многогранности концепта ожиданий в исследовании он был искусственно сужен до определенных характеристик наставника — прежде всего соответствующих разным моделям научного наставничества. В то же время перспективным можно считать дальнейшее исследование ожиданий студентов, связанных с выбором направления профессиональной деятельности и формированием соответствующих аналитических и научно-исследовательских компетенций.

3. Прикладное значение проведенного исследования несколько ограничено анализом содержания представлений о научном наставнике студентов. В дальнейшем оно может быть усилено изучением взаимных ожиданий, включая широкий спектр ожиданий научных наставников от результатов их собственной наставнической деятельности, а также от личностных качеств студентов-менти и их исследовательской активности.

## Литература

1. Андросенко Н. В., Колбина А. Д. Развитие образовательной среды и студенческой науки в вузах как фактор формирования организационного потенциала России // *Инновации*. 2022. № 4. С. 42–46.

2. Земцов Д. И. Сообщества практик будущего в российских университетах: фаблэбы, ЦМИТы, кружки // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 5. С. 36–55.
3. Биричева Е. В., Фаттахова З. А. Эффективность взаимодействия научного руководителя и аспиранта в вузе и в академии наук // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 1. С. 9–22.
4. Löfström E., Pyhältö K. What are ethics in doctoral supervision, and how do they matter? Doctoral students' perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. 2019. Vol. 64, no. 3. P. 1–16.
5. Лалин П. М., Балезина Е. А. Мотивация студентов к выполнению научно-исследовательской работы и ее связь с установкой на построение академической карьеры в вузе // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. № 4. С. 662–672.
6. Шихова О. Н. Развитие исследовательской культуры современных студентов в вузе. М.: ИНФРА-М, 2018.
7. Селезнева А. В., Попова С. Ю. Наставничество молодых ученых: концептуальные основания и инструментально-технологические решения // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2021. Т. 4, № 3. С. 19–43.
8. Miller C. T., Drewery M., Waliczek T. M., Contreras R. N., Kubota C. Engaging undergraduate students in research // HortTechnology. 2023. Vol. 33, no. 1. P. 1–7.
9. Мамонова О. Н., Юрченко О. В. Наставничество в науке: перспективы и вызовы // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2021. Вып. 5. С. 76–83.
10. Тадеуши О. Наукове наставництво як вид партнерської взаємодії у сучасному університеті. Освітнологічний дискурс. 2022. № 2. С. 113–132.
11. Rockquemore K. A. Be Coach, Not a Guru. URL: <https://www.insidehighered.com/advice/2013/07/29/essay-coaching-style-mentoring> (дата обращения: 18.07.2023).
12. Кочемасова Л. А. Научное наставничество в образовательной практике студента педагогического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 1. С. 29–46.
13. Schwartz A. C., Burrows A. C., Guffey S. K. Mentoring partnerships in science education // Educational Action Research. 2016. Vol. 25, no. 4. P. 1–20.
14. Завьялов Д. А. Студенческие научные общества Санкт-Петербургского университета в конце XIX — начале XX в.: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2006.
15. Чагадаева О. А. Студенческие конструкторские бюро: от неформальных кружков к официальным научно-исследовательским институтам (1960–1980 гг.) // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2022. № 8. С. 213–221.
16. Коротков С. Г., Крылов Д. А., Бахтина Е. С. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14, № 1. С. 33–40.
17. Johnson W. B. On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
18. 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.
19. Прокофьев А. В. Научное руководство и академическое наставничество // Ведомости прикладной этики. 2019. Вып. 53. С. 25–44.
20. Осадчая Г. И., Юдина Т. Н. Опыт научного наставничества академических ученых // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Сер.: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16, № 3. С. 82–90.
21. Исаев Д. П. О восприятии наставничества в научных династиях (по материалам интервью) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 63. С. 122–130.
22. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошюнок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5. С. 54–66.
23. Parker-Jenkins M. Mind the gap: Developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor — supervisee relationship // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, no. 1. P. 57–71.
24. Козлова Л. А. «Научная школа» в научной политике и социальном исследовании // Вестник Института социологии. 2014. № 3 (10). С. 45–65.
25. Halse C., Bansal P. The learning alliance: Ethics in doctoral supervision // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38, no. 4. P. 377–392.

26. Микляева А. В. Возрастная категоризация в процессе формирования первого впечатления студентов о преподавателе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 14–21.
27. Shah S. R., Udgaonkar U. S. Influence of gender and age of teachers on teaching: Students' perspective // International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences. 2018. Vol. 7, no. 1. P. 2436–2441.
28. Minasyan S. Gendered patterns in teacher — student interaction in EFL classroom: The Greek context // Journal of Language and Education. 2017. Vol. 3, no. 3. P. 89–98.
29. Joye S. W., Wilson J. H. Professor age and gender affect student perceptions and grades // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2015. Vol. 15, no. 4. P. 126–138.
30. Кирюшина М. А., Алексеева Я. И., Рудаков В. Н. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2023.
31. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009.
32. Baldwin A. L. Socialization and the parent-child relationship // Child Development. 1948. Vol. 19, no. 3. P. 127–136.
33. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior // Child Development. 1966. Vol. 37, no. 4. P. 887–907.
34. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000.
35. Wilton A., Pananwala H. Publication in the Australian medical student journal is associated with future academic success: A matched-cohort study // BMC Medical Education. 2022. Vol. 22. P. 586.

Статья поступила в редакцию 24 июля 2023 г.;  
рекомендована к печати 25 декабря 2023 г.

#### Контактная информация:

Амбарова Полина Анатольевна — д-р социол. наук, доц.; borges75@mail.ru  
Шаброва Нина Васильевна — д-р социол. наук, доц.; urfu-stu@mail.ru

#### Students' view on a scientific mentor\*

*P. A. Ambarova, N. V. Shabrova*

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,  
19, ul. Mira, Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

**For citation:** Ambarova P. A., Shabrova N. V. Students' view on a scientific mentor. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2023, vol. 16, issue 4, pp. 391–408.  
<https://doi.org/10.21638/spbu12.2023.403> (In Russian)

The strategies of the universities involve strengthening the role of student science and developing programs to support it, including scientific mentoring. The implementation of the institute of scientific mentoring in Russian universities should be preceded by the study of students' expectations regarding the qualities of a scientific mentor. The success of the interaction between a student and a scientific mentor (SM) is determined by the correspondence of the expectations of students and mentors from each other. In addition, a promising “partner” model of scientific interaction is based on taking into account or adjusting students' expectations from the SM. The purpose of the study was to identify the ideas of students of Russian universities about the qualities of scientific mentors. The purpose is to identify students' view on the ideal and real qualities of SM. The objectives were detection the significant socio-demographic, personal and professional characteristics of SM; establishment differences in the perceptions of SM among students with different educational and research experience, as well

\* The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation no. 23-28-01291 «Research mentoring in Russian universities: Institutional models, professional roles, everyday practices»; <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>.



as students enrolled in programs of different profiles; fixing contradictions between the real and expected image of SM. The article is based on the results of the survey of students of Russian universities ( $N=3032$  people). The results show the high importance for students of the personal and professional qualities of SM in comparison with their socio-demographic characteristics. Among the personal and professional characteristics of the mentor, pedagogical, cultural competencies come to the fore. Students who are successful in studies and research, as well as undergraduates and students studying in social and humanitarian programs, have high requirements for SM. There is a great need for scientific mentoring among students of a natural-technical profile. It is concluded that the majority of Russian students are guided by SM qualities corresponding to the authoritative style of mentoring. The features of the SM indicate the correspondence of the real and desired qualities of SM. The contradictions between the real and expected image of SM can be taken into consideration in scientific mentoring programs.

*Keywords:* scientific mentoring, scientific mentor and mentee, research activity of students, students' expectations, mentoring interaction, models of scientific mentoring.

## References

1. Androsenko N. V., Kolbina A. D. The development of the educational environment and student science in universities as a factor in the formation of the organizational potential of Russia. *Innovations*, 2022, no. 4, pp. 42–46. (In Russian)
2. Zemtsov D. I. Communities of practice of the future in Russian universities: Fablabs, centers for youth innovative creativity, technological student circles. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 5, pp. 36–55. (In Russian)
3. Biricheva E. V., Fattakhova Z. A. The effectiveness of interaction between scientific supervisors and postgraduate students at the university and at the Academy of Sciences. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 1, pp. 9–22. (In Russian)
4. Löfström E., Pyhältö K. What are ethics in doctoral supervision, and how do they matter? Doctoral students' perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2019, vol. 64, no. 3, pp. 1–16.
5. Lapin P. M., Balezina E. A. Motivation of students to carry out research work and its connection with the installation to build an academic career at the university. *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2021, no. 4, pp. 662–672. (In Russian)
6. Shikhova O. N. *Development of research culture of modern students at the university*. Moscow, INFRA-M Publ., 2018. (In Russian)
7. Selezneva A. V., Popova S. Yu. Mentoring of young scientists: Conceptual foundations and instrumental and technological solutions. *Digital Scientist: The Philosopher's Laboratory*, 2021, vol. 4, no. 3, pp. 19–43. (In Russian)
8. Miller C. T., Drewery M., Waliczek T. M., Contreras R. N., Kubota C. Engaging undergraduate students in research. *HortTechnology*, 2023, vol. 33, no. 1, pp. 1–7.
9. Mamonova O. N., Yurchenko O. V. Mentoring in science: Prospects and challenges. *Search: Politics. Social Studies. Art. Sociology. Culture*, 2021, no. 5 (88), pp. 76–83. (In Russian)
10. Tadeush O. Scientific mentoring as a type of partnership in a modern university. *Educological Discourse*, 2022, no 2, pp. 113–132.
11. Rockquemore K. A. *Be Coach, Not a Guru*. Available at: <https://www.insidehighered.com/advice/2013/07/29/essay-coaching-style-mentoring> (accessed: 18.07.2023).
12. Kochemasova L. A. Scientific mentoring in the educational practice of a student of pedagogical university. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 29–46. (In Russian)
13. Schwartz A. C., Burrows A. C., Guffey S. K. Mentoring partnerships in science education. *Educational Action Research*, 2016, vol. 25, no. 4, pp. 1–20.
14. Zavyalov D. A. *Student scientific societies of St. Petersburg University in the late 19<sup>th</sup> — early 20<sup>th</sup> century*. PhD thesis. St. Petersburg, 2006. (In Russian)
15. Chagadaeva O. A. Student design bureaus: From informal circles to official research institutes (1960–1980). *Problems of Activity of a Scientist and Research Teams*, 2022, no. 8, pp. 213–221. (In Russian)

16. Korotkov S. G., Krylov D. A., Bakhtina E. S. Pedagogical conditions for organizing research activities of students in extracurricular classes at the University. *Vestnik of the Mari State University*, 2020, vol. 14, no. 1, pp. 33–40. (In Russian)
17. Johnson W. B. *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
18. Ronzhina N. V. Scientific mentality in the process of forming universal competence “systemic and critical thinking”. *Forecasting the Professional Future of Youth in the Digital Economy*. Ekaterinburg, RGPPU Press, 2020, pp. 126–130. (In Russian)
19. Prokofiev A. V. Scientific guidance and academic mentoring. *Bulletin of Applied Ethics*, 2019, iss. 53, pp. 25–44. (In Russian)
20. Osadchaya G. I., Yudina T. N. Experience of scientific mentoring of academic scientists. *Bulletin of the South Russian State Technical University. Ser.: Socio-Economic Sciences*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. 82–90. (In Russian)
21. Isaev D. P. On the perception of mentoring in scientific dynasties (based on interview materials). *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 2021, no. 63, pp. 122–130. (In Russian)
22. Terentiev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G. The crisis of postgraduate studies in Russia: What bears problems and how to overcome them. *University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 22, no. 5, pp. 54–66. (In Russian)
23. Parker-Jenkins M. Mind the gap: Developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor — supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 1, pp. 57–71.
24. Kozlova L. A. The “scientific school” in scientific policy and social research. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2014, no. 3 (10), pp. 45–65. (In Russian)
25. Halse C., Bansel P. The learning alliance: Ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 2012, vol. 38, no. 4, pp. 377–392.
26. Miklyaeva A. V. Age categorization in the process of forming students’ first impression of a teacher. *Izvestia of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2010, no. 136, pp. 14–21. (In Russian)
27. Shah S. R., Udgaonkar U. S. Influence of gender and age of teachers on teaching: Students’ perspective. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 2436–2441.
28. Minasyan S. Gendered patterns in teacher — student interaction in EFL classroom: The Greek context. *Journal of Language and Education*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 89–98.
29. Joye S. W., Wilson J. H. Professor age and gender affect student perceptions and grades. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2015, vol. 15, no. 4, pp. 126–138.
30. Kiryushina M. A., Alekseeva Ya. I., Rudakov V. N. *Teaching practices of employees of universities and scientific organizations: Newsletter*. Moscow, HSE Press, 2023. (In Russian)
31. Ilyin E. P. *Psychology of communication and interpersonal relations*. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. (In Russian)
32. Baldwin A. L. Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 1948, vol. 19, no. 3, pp. 127–136.
33. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 1966, vol. 37, no. 4, pp. 887–907.
34. Lewin K. *Resolution of social conflicts*. St. Petersburg, Rech’ Publ., 2000. (In Russian)
35. Wilton A., Pananwala H. Publication in the Australian medical student journal is associated with future academic success: A matched-cohort study. *BMC Medical Education*, 2022, vol. 22, p. 586.

Received: July 24, 2023

Accepted: December 25, 2023

#### Authors’ information:

Polina A. Ambarova — Dr. Sci. in Sociology, Associate Professor; borges75@mail.ru

Nina V. Shabrova — Dr. Sci. in Sociology, Associate Professor; urfu-stu@mail.ru