

Неволина В.В.¹, Рындак В.Г.², Бакаев А.А.¹

¹Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия

²Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: nevolina-v@yandex.ru, valentinaryndak50@gmail.com, bakaev56@yandex.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В условиях трансформации системы высшего образования, ориентированной на формирование конкурентоспособного и самостоятельного специалиста, вовлечение студентов в исследовательскую деятельность становится ключевой задачей высшей школы. Однако данный процесс сопряжен с рядом системных трудностей, таких как фрагментарность знаний, трудности в самостоятельной постановке научных проблем и их методологическом обеспечении, а также кризис профессиональной идентичности на начальных этапах научного пути. В данной статье исследуется интегративная роль наставничества как целостного педагогического феномена, способного преодолеть указанные барьеры и обеспечить целостное и системное вовлечение студента в исследовательский процесс. На основе теоретического анализа рассматривается, каким образом наставничество выполняет интегративные функции на различных уровнях: эпистемологическом, методологическом, социально-психологическом и личностно-смысловом. На эпистемологическом уровне наставник выступает как проводник, интегрирующий разрозненные дисциплинарные знания в единую научную картину мира и помогающий студенту выявить актуальные исследовательские проблемы. На методологическом уровне фокус смещается на интеграцию теоретических знаний с практическими навыками проектирования и проведения исследования, формирование исследовательской компетентности. Социально-психологический аспект раскрывается через интеграцию студента в научное сообщество, усвоение его норм, ценностей и языка. Личностно-смысловый уровень подразумевает интеграцию исследовательской деятельности в систему личностных ценностей и профессиональных ориентаций студента, формирование его идентичности как будущего ученого или специалиста. В работе используются концепции и теоретические построения ведущих российских ученых в области педагогики и психологии высшей школы, таких как А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, Е. А. Шашенкова, М. И. Рожков, Н. Ф. Талызина и других. Делается вывод о том, что наставничество, будучи выстроенным как диалогический, субъект-субъектный процесс, является центральным интегративным механизмом, обеспечивающим глубину, устойчивость и осмысленность вовлечения студентов в исследовательскую деятельность, тем самым способствуя решению стратегических задач подготовки научных кадров в Российской Федерации.

Ключевые слова: наставничество, исследовательская деятельность студентов, мотивация, научная коммуникация, педагогическое исследование.

Nevolina V.V.¹, Ryndak V.G.², Bakaev A.A.¹

¹Orenburg State University, Orenburg, Russia

²Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: nevolina-v@yandex.ru, valentinaryndak50@gmail.com, bakaev56@yandex.ru

THE INTEGRATIVE ROLE OF MENTORING IN THE PROCESS OF INVOLVING STUDENTS IN RESEARCH ACTIVITIES

In the context of the transformation of the higher education system, focused on the formation of a competitive and independent specialist, the involvement of students in research activities is becoming a key task of higher education. However, this process is fraught with a number of systemic difficulties, such as fragmented knowledge, difficulties in self-formulation of scientific problems and their methodological support, as well as a crisis of professional identity at the initial stages of the scientific path. This article examines the integrative role of mentoring as an integral pedagogical phenomenon that can overcome these barriers and ensure a holistic and systematic student involvement in the research process. Based on the theoretical analysis, it is considered how mentoring performs integrative functions at various levels: epistemological, methodological, socio-psychological, and personal-semantic. At the epistemological level, the mentor acts as a guide, integrating disparate disciplinary knowledge into a single scientific picture of the world and helping the student identify relevant research problems. At the methodological level, the focus is shifting to the integration of theoretical knowledge with practical skills in designing and conducting research, and the formation of research competence. The socio-psychological aspect is revealed through the integration of the student into the scientific community, the assimilation of its norms, values and language. The personal-semantic level implies the integration of research activities into the system of personal values and professional orientations of the student, the formation of his identity as a future scientist or specialist. The work uses the concepts and theoretical constructions of leading Russian scientists in the field of pedagogy and psychology of higher education, such as A. A. Verbitsky, V. I. Zagvyazinsky, E. A. Shashenkova., M. I. Rozhkov, N. F. Talyzina and others. It is concluded that mentoring, being built as a dialogical, subject-to-subject process, is a central integrative mechanism that ensures the depth, sustainability and meaningfulness of students' involvement in research activities, thereby contributing to solving strategic tasks of training scientific personnel in the Russian Federation.

Keywords: mentoring, students' research activities, motivation, scientific communication, pedagogical research.

Современная парадигма высшего образования претерпевает существенные изменения, смешая акцент с трансляции готовых знаний на создание условий для формирования у студента способности к самостоятельному поиску, критическому осмыслинию и продуцированию нового знания [1]. В этом контексте исследовательская деятельность студентов перестает быть факультативным элементом или прерогативой узкого круга магистрантов и аспирантов, превращаясь в основу образовательного процесса на всех его уровнях. Однако процесс органичного и эффективного вовлечения студента в исследовательскую деятельность сопряжен с рядом фундаментальных трудностей. Студент, впервые сталкивающийся с необходимостью самостоятельного исследования, оказывается в ситуации когнитивного и психологического диссонанса. Его сознание, привыкшее к структурированному потоку учебной информации, сталкивается с хаосом научных проблем, противоречивых теорий и многообразия методологических подходов. Возникает феномен, который можно охарактеризовать как «эпистемологический разрыв» — разрыв между знанием репродуктивным, усвоенным в ходе обучения, и знанием продуктивным, конструируемым в процессе исследования [13]. Этот разрыв усугубляется слабой интегрированностью знаний из различных дисциплин, неспособностью студента увидеть межпредметные связи и применить теоретический аппарат для решения конкретной научной задачи. С другой стороны, имеет место «методологический вакuum». Студент может владеть определенной суммой фактов, но не обладать исследовательской культурой: не уметь формулировать гипотезу, выбирать и апробировать методы, анализировать и интерпретировать полученные данные, оформлять результаты в соответствии с устоявшимися правилами научного сообщества. Наконец, научное сообщество представляет собой специфическую социальную структуру со своими языками, нормами, ценностями и установками. Вхождение в это сообщество без направленного руководства часто бывает длительным и травматичным, что может привести к негативному опыту в научной деятельности в целом.

Преодоление этих барьеров не может быть обеспечено исключительно в рамках традиционных образовательных технологий (лекции,

семинары и т. п.), которые, по своей сути, зачастую носят репродуктивный характер. Необходим особый педагогический инструмент, способный выполнить интегративную функцию, то есть соединить в единое целое разрозненные элементы познавательной, деятельностной и социальной сферы студента. Таким инструментом, на наш взгляд, является наставничество.

Цель данной статьи — теоретически обосновать интегративную роль наставничества в процессе вовлечения студентов в исследовательскую деятельность, раскрыв его многоуровневый потенциал как механизма, преодолевающего эпистемологический, методологический и социокультурный разрывы.

Прежде чем говорить об интегративной роли, необходимо четко определить, что понимается под наставничеством в современном исследовательском образовании. В советской и российской высшей школе традиционная модель «учитель-ученик» была воплощена в институте научного руководства. Мы предлагаем рассматривать наставничество в исследовательской деятельности как целенаправленный, долгосрочный, субъект-субъектный процесс педагогического сопровождения [14], в ходе которого опытный исследователь (наставник) выступает фасилитатором профессионального и личностного становления студента-исследователя посредством совместной деятельности, диалога и рефлексии. Ключевым здесь является переход к модели со-творчества (В.И. Слободчиков, [18]). Наставник, при этом, не является единственным носителем истины, передающим ее пассивному реципиенту. Он — более опытный коллега, партнер по исследовательскому поиску. Его задача — не дать готовый ответ, а создать «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский, [4]) для студента, то есть такую ситуацию, в которой студент сможет решить исследовательскую задачу с помощью наставника, но не самостоятельно. Впоследствии, интиериоризируя эти совместно выполненные действия, студент сформирует собственный внутренний план исследовательской деятельности. Как отмечают исследователи [8], [6], эффективное наставничество в науке строится на принципах проблемности, диалогичности и рефлексивности. Именно диалог становится тем инструментом, который позволяет интегрировать позиции, знания и опыт участников процесса. В ходе диалога рождается

новое понимание, которое не могло быть сгенерировано ни студентом, ни наставником по отдельности. Таким образом, наставничество предстает перед нами сложноорганизованной, динамической системой взаимоотношений, порождающей синергетический эффект. Именно эта синергия и лежит в основе его интегративного потенциала, который проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях.

Первый и наиболее очевидный уровень интеграции — эпистемологический. Студент, приступающий к исследованию, обладает набором разрозненных знаний, полученных из различных учебных курсов. Эти знания часто существуют в его сознании как изолированные факты, не связанные в единую систему. Задача исследователя — видеть проблему комплексно, привлекая для ее решения инструментарий и концепции из разных научных областей. Наставник начинает работу не с сообщения новых фактов, а с совместного со студентом процесса проблематизации. Он задает вопросы, которые ставят под сомнение очевидное, обнаруживают противоречия в существующих теориях или указывают на пробелы в научном знании. В.И. Загвязинский подчеркивает, что постановка научной проблемы — это акт творчества, требующий видения «диссонанса» между должным и сущим, между знанием и незнанием [9]. Наставник учит студента видеть этот диссонанс, тем самым запуская механизм интеграции знаний вокруг исследовательской проблемы.

Наставник помогает студенту выйти за рамки абстрактных, деконтекстуализированных формулировок учебной литературы. Он показывает, как та или иная теория возникла в ответ на конкретные вызовы времени, в полемике с какими идеями она формировалась, какие методологические тупики предшествовали ее появлению. Это придает знанию объем и историческую перспективу. Студент начинает понимать, что наука — это не набор статичных истин, а живой, развивающийся организм, в котором разные концепции находятся в сложных отношениях преемственности, дополнения или конкуренции. Такой подход, близкий к идеям контекстного обучения А.А. Вербицкого [3], позволяет интегрировать знание как по горизонтали (связь между дисциплинами), так и по вертикали (связь между этапами развития научной мысли).

Современные исследования все чаще носят междисциплинарный характер [7], [10], [12]. Наставник, обладая широким научным кругозором, указывает студенту на возможные точки соприкосновения его темы со смежными областями. Он может предложить ознакомиться с работами за рамками узких специализаций. Например, исследуя когнитивные механизмы принятия решений, студент под руководством наставника может обратиться к нейрон наукам, экономике или компьютерному моделированию. Этот процесс целенаправленного поиска и установления связей между различными дисциплинарными полями является сутью эпистемологической интеграции, осуществляющейся под руководством наставника. В результате на эпистемологическом уровне наставничество преодолевает фрагментарность сознания студента, помогая ему трансформировать совокупность разрозненных сведений в целостную, динамичную и проблемно-ориентированную научную картину мира.

Второй фундаментальный уровень — методологический. Знание о том, что исследовать, должно быть подкреплено знанием о том, как это делать. Методологическая культура есть глубокое понимание гносеологических оснований, областей применения, ограничений и взаимосвязей используемых методов [2].

Зачастую студент усваивает теоретические концепции и методы как независимые друг от друга блоки. Наставник демонстрирует неразрывную связь между ними. Он показывает, что выбор метода исследования напрямую вытекает из онтологических и гносеологических оснований теории, в рамках которой работает исследователь. Феноменологический подход требует одних методов, бихевиоральный — других, экспериментальный — третьих.

Исследование — это не просто последовательность шагов, а целостный проект. Наставник знакомит студента с полным циклом исследовательской деятельности: от зарождения замысла до публикации результатов и рефлексии над проделанной работой. Совместно со студентом наставник прорабатывает логику исследования, выстраивая взаимосвязь между объектом, предметом, целью, задачами, гипотезой и методами. Этот процесс раскрывается посредством теории планомерно-поэтапного формирования умствен-

ных действий (П.Я. Гальперин [5], Н.Ф. Талызина [19]). Изначально студент выполняет это проектирование во внешнем диалоге с наставником, с опорой на развернутые, осознанные ориентиры. Постепенно, через систему вопросов и корректировок, эти действия сворачиваются, интериоризируются и становятся внутренним достоянием студента, его собственной методологической компетенцией.

Методологическая интеграция происходит не в лекционной аудитории, а в лаборатории, в поле, за рабочим столом при обсуждении первичных данных. Наставник создает ситуации, где студент вынужден применять комплекс навыков одновременно: провести эксперимент, обработать статистические данные, интерпретировать результат в контексте теории, сформулировать вывод. Именно в этой практической, часто проблемной ситуации, рождается подлинное понимание методологии как инструмента, а не как абстрактной схемы. Наставник выступает как «рефлексивный практик» (Д. Шон, [20]), который помогает студенту осмысливать свой опыт, проанализировать ошибки, скорректировать траекторию исследования.

Исследовательская деятельность по своей сути социальна. Она существует не в вакууме, а внутри научного сообщества. Вовлечение студента в исследование означает его постепенную интеграцию в это сообщество. Научное сообщество говорит на своем языке (специальная терминология, риторические стратегии, нормы построения научного текста, правила ведения научной дискуссии). Наставник является для студента первым и главным «переводчиком» и проводником в этот мир. Он учит его осмысливать терминологию в рамках определенной научной картины мира, строить аргументацию, критиковать, отстаивать свою точку зрения в соответствии с принятыми правилами. Рецензируя черновики статей студента, комментируя его выступления на семинарах, наставник непосредственно формирует его способность к научной коммуникации.

Помимо формальных правил, существует огромный пласт неформальных норм: как вести себя на конференции, как обращаться к признанным ученым, как строить профессиональные отношения с коллегами, как правильно заимствовать идеи и цитировать. Важнейшим

аспектом является усвоение норм научной этики. Наставник на личном примере и в ходе бесед транслирует ценности научной честности, уважения к интеллектуальной собственности, открытости к критике и коллегиальности. М.И. Рожков, исследуя социальное становление личности, подчеркивал роль значимого взрослого в усвоении социальных норм [15]. В роли такого значимого взрослого в научном мире и выступает наставник.

Самый глубокий уровень интеграции — личностно-смысловой. Он касается того, как исследовательская деятельность встраивается в систему личностных ценностей, смыслов и профессиональной идентичности студента. Без этого уровня вовлеченность в исследования может оставаться поверхностной, мотивированной внешними факторами (оценками, стипендией), а не внутренним интересом.

Наставник помогает студенту найти личный, субъективно значимый смысл в его исследовательской работе. Он связывает абстрактную научную проблему с жизненными интересами студента, с вопросами, которые волнуют его за пределами университета. Когда студент понимает, зачем лично ему нужно это исследование, его мотивация качественно меняется: она становится внутренней и устойчивой. Наставник способствует этому, обсуждая как содержательную, так и экзистенциальную сторону науки: что значит «открыть новое знание».

Наставник помогает студенту пройти путь от самоопределения «я учусь делать исследование» к самоопределению «я — исследователь» [17]. Это процесс формирования профессиональной идентичности, в котором наставник выступает как ролевая модель, «значимый Другой» [11], чье признание и оценка исследования важны для студента.

Исследовательский путь неизбежно сопряжен с неудачами, тупиками, критикой и периодами потери интереса. На этих сложных этапах роль наставника становится критически важной. Он должен оказывать и методическую, и психологическую поддержку, помогая студенту осмысливать неудачу как неотъемлемую часть научного процесса. Он делится собственным опытом преодоления трудностей, тем самым нормализуя их и помогая студенту выработать психологическую устойчивость, необходимую

для любой творческой деятельности. На личностно-смысловом уровне наставничество выполняет высшую интегративную функцию: оно соединяет исследовательскую деятельность с ядром личности студента — важнейшую составляющую его «Я-концепции» [16].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что наставничество в современной высшей школе является центральным, системообразующим элементом, обеспечивающим целостность и эффективность процесса вовлечения студентов в исследовательскую деятельность. На эпистемологическом уровне наставничество преодолевает фрагментарность знаний студента, интегрируя разрозненные дисциплинарные сведения в целостную, про-

блемно-ориентированную научную картину мира. На методологическом уровне происходит интеграция теоретического знания с практическим инструментарием исследования. На социально-психологическом уровне наставничество служит главным каналом академической социализации, интегрируя студента в научное сообщество. На личностно-смысловом уровне наставничество обеспечивает интеграцию исследовательской деятельности в систему личностных ценностей и смыслов студента, способствуя формированию его устойчивой исследовательской позиции и профессиональной идентичности. Все эти уровни интегрированы в единый процесс субъект-субъектного, диалогического взаимодействия (Рисунок 1).

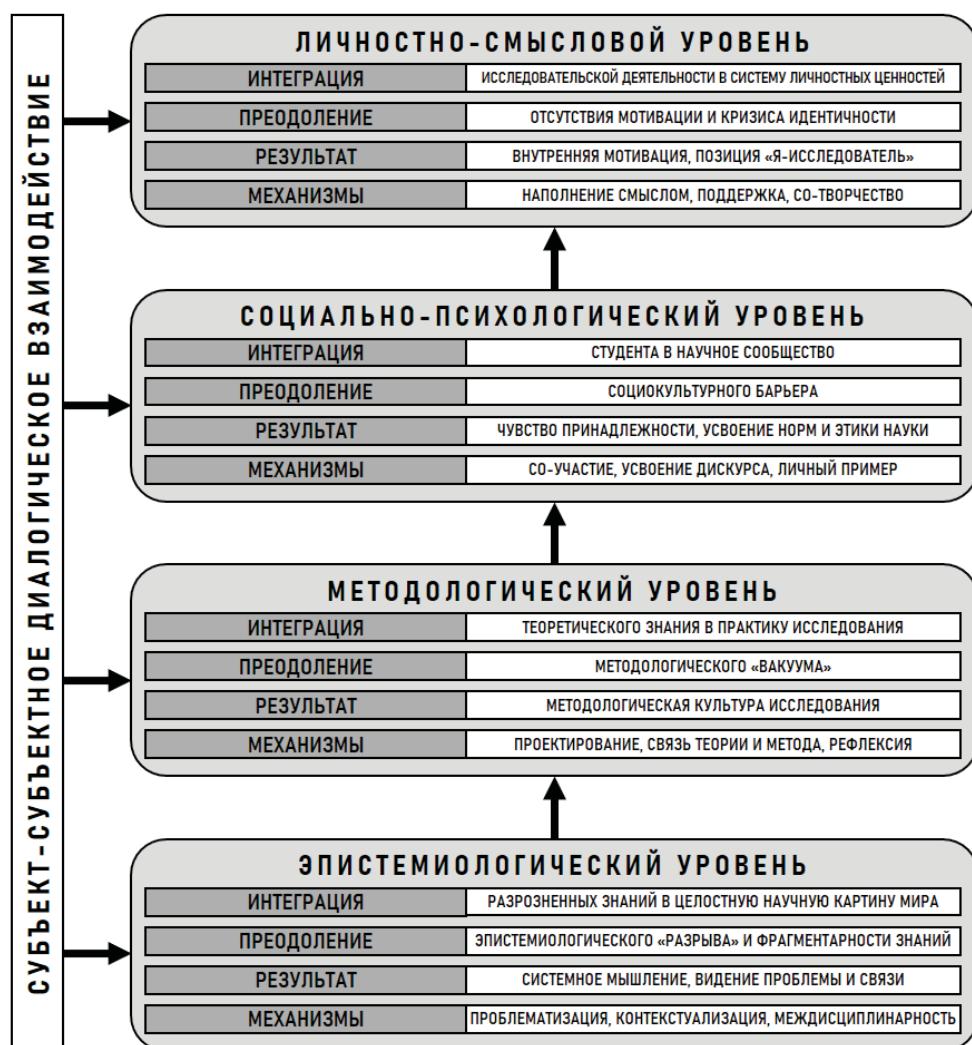


Рисунок 1 — Схематичное представление интегративной роли наставничества в процессе вовлечения студентов в исследовательскую деятельность

Таким образом, развитие и целенаправленное культивирование эффективных моделей наставничества должно рассматриваться как стратегический приоритет для высшей школы, стремящейся готовить самостоятельных, критически мыслящих и мотивированных исследователей. Дальнейшие исследования в этой обла-

сти могут быть направлены на типологизацию моделей наставничества, анализ их эффективности в разных дисциплинарных контекстах, а также на изучение цифровых инструментов, способных усилить интегративный потенциал наставничества.

26.08.2025

Список литературы:

1. Бакаев, А.А. Модель формирования исследовательской культуры будущего инженера в студенческом конструкторском бюро / А.А. Бакаев // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2024. — № 3(243). — С. 87-92. — DOI 10.25198/1814-6457-243-87.
2. Балаховский, А.А. Методологическая культура субъекта научной деятельности: теория и практика формирования 2 / А.А. Балаховский, Р.М. Тимошев // Научно-информационный журнал Армия и общество. — 2012. — № 1(29). — С. 23-31.
3. Вербицкий, А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2006. — № 11. — С. 39-46.
4. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — С. 391-410.
5. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 441-469.
6. Ганаева, Е.А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога / Е.А. Ганаева, С.В. Масловская, А.А. Муратова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2020. — № 5(228). — С. 91-98. — DOI 10.25198/1814-6457-228-91.
7. Ганаева, Е.А. Реализация модели наставничества в формальном и неформальном образовании / Е.А. Ганаева, О.Г. Тавстуха // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2024. — № 4(244). — С. 15-21. — DOI 10.25198/1814-6457-244-15.
8. Гильмееева, Р.Х. Особенности развития научного наставничества и научной школы / Р.Х. Гильмееева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. — 2023. — № 4. — С. 114-119.
9. Загвязинский, В.И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании / В.И. Загвязинский // Образование и наука. — 2015. — № 5(124). — С. 4-14. — DOI 10.17853/1994-5639-2015-5-4-15.
10. Колобова, Л.В. О цифровизации в образовательном процессе / Л.В. Колобова, А.Н. Ксенофонтова, В.В. Мороз // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2024. — № 4(244). — С. 44-51. — DOI 10.25198/1814-6457-244-44.
11. Кошелева, Ю.П. Роль «значимого другого» в динамике значимых отношений у молодежи / Ю.П. Кошелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2014. — № 7(683). — С. 70-81.
12. Мирошников, С.А. Оренбургский государственный университет в условиях трансформации / С.А. Мирошников // Высшее образование в России. — 2021. — Т. 30, № 8-9. — С. 105-114. — DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-105-114.
13. Налетов, Ю.А. Проблема единства естественнонаучного знания и концепция «эпистемологического разрыва» / Ю.А. Налетов // Вестник Ятского государственного университета. — 2018. — № 4. — С. 46-53. — DOI 10.25730/VSU.7606.18.036.
14. Неволина, В.В. Педагогическое сопровождение студента в вузе: теория и технологии / В.В. Неволина // Европейский журнал социальных наук. — 2018. — № 7-2. — С. 329-333.
15. Рожков, М.И. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса / М.И. Рожков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2005. — № 1(10). — С. 35-38.
16. Рудницкая-Волкова, В.А. К проблеме сущности понятия Я-концепция / В.А. Рудницкая-Волкова // Сборник материалов I Молодежной научно-практической конференции, посвященной дню Российской науки в Севастопольском государственном университете, Севастополь, 08 февраля 2023 года. — Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2023. — С. 263-264.
17. Сайтбагина, Л.А. Формирование концепции «Я — исследователь» в условиях проблемно-концентрированного обучения студентов вуза / Л.А. Сайтбагина // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект) : материалы международной научно-практической конференции, Кемерово, 17 марта 2016 года. Том Часть 2. — Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2016. — С. 91-93.
18. Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. — 2010. — Т. 43, № 1. — С. 4-13.
19. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. — М.: МГУ, 1984.
20. Schon D. Teaching artistry through reflection-in-action / D. Schon // New Thinking in Organizational Behaviour / Ed. Tsoukas H. — Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994. — P. 235-249.

References:

1. Bakaev, A. (2024) Formation model of future engineer research culture in student design bureau. *Vestnik of the Orenburg State University*, No. 3(243), pp. 87–92 (In Russ.). — DOI 10.25198/1814-6457-243-87
2. Balakhovskiy A. and Timoshev R. (2012) Methodological culture of the subject of scientific activity: theory and practice of formation. *Scientific and Informational Journal Army and Society*, No. 1(29), pp. 23–31. (In Russ.).
3. Verbitsky A. (2006) Contextual learning in the competence-based approach. *Higher education in Russia*, No. 11, pp. 39–46. (In Russ.).
4. Vygotsky L. (1991) The dynamics of mental development of a schoolchild in connection with learning. *Pedagogical Psychology*. Moscow: Pedagogika, pp. 391–410. (In Russ.).
5. Galperin P. (1959) The development of research on the formation of mental actions. *Psychological science in the USSR*, Vol. 1. Moscow: APN RSFSR, pp. 441–469. (In Russ.).

Методология и технология профессионального образования

6. Ganaeva E., Maslovskaya S. and Muratova A. (2020) Mentoring as a resource for teacher's professional development. *Vestnik of the Orenburg State University*, No. 5(228), pp. 91–98. (In Russ.). DOI 10.25198/1814-6457-228-91.
7. Ganaeva E. and Tavstukha O. (2024) Implementation of the mentoring model in formal and non-formal education. *Vestnik of the Orenburg State University*, No. 4(244), pp. 15–21. (In Russ.). DOI 10.25198/1814-6457-244-15.
8. Gilmeeva R. (2023) Features of the development of scientific mentoring and scientific school. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, No. 4, pp. 114–119. (In Russ.).
9. Zagvyazinskiy V. (2015) On the connection between methodology and technology in pedagogical research. *Education and science*, No. 5(124), pp. 4–14. (In Russ.). DOI 10.17853/1994-5639-2015-5-4-15.
10. Kolobova L., Ksenofontova A. and Moroz V. (2024). On digitalization in the educational process. *Vestnik of the Orenburg State University*, No. 4(244), pp. 44–51. (In Russ.). DOI 10.25198/1814-6457-244-44.
11. Kosheleva Yu. (2014) The role of the «significant other» in the dynamics of significant relationships among young people. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*, No. 7(683), pp. 70–81. (In Russ.).
12. Miroshnikov S. (2021) Orenburg State University in the context of transformation. *Higher education in Russia*, Vol. 30, No. 8-9, pp. 105–114. (In Russ.). DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-105-114.
13. Naletov Yu. (2018) The problem of the unity of natural science knowledge and the concept of «epistemological break». *Bulletin of Vyatka State University*, No. 4, pp. 46–53. (In Russ.). DOI 10.25730/VSU.7606.18.036.
14. Nevolina V. (2018) Pedagogical support of a student at a university: theory and technologies. *European Journal of Social Sciences*, No. 7-2, pp. 329–333. (In Russ.).
15. Rozhkov M. (2005) Existential approach to the organization of the educational process. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, No. 1(10), pp. 35–38. (In Russ.).
16. Rudnitskaya-Volkova V. (2023). On the problem of the essence of the self-concept. *Proceedings of the I Youth Scientific and Practical Conference dedicated to the Day of Russian Science at Sevastopol State University*, Sevastopol, February 08, 2023. Sevastopol: Sevastopol State University, pp. 263–264. (In Russ.).
17. Saytbagina L. (2016) Formation of the «I am a researcher» concept in the conditions of problem-concentrated learning of university students. In: *Vocational Education and Youth Employment: the 21st Century. The Problem of Advanced Training for the Russian Economy (Regional Aspect)*: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Kemerovo, March 17, 2016. Vol. Part 2. Kemerovo: Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education, pp. 91–93. (In Russ.).
18. Slobodchikov V. (2010) Event-based educational community — a source of development and a subject of education. *New educational values*, Vol. 43, No. 1, pp. 4–13. (In Russ.).
19. Talyzina N. (1984) *Managing the Process of Knowledge Acquisition*. Moscow: MGU. (In Russ.).
20. Schon D. (1994) Teaching artistry through reflection-in-action. In: Tsoukas H. (ed.) *New Thinking in Organizational Behaviour*. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 235–249.

Сведения об авторах:

Неволина Виктория Васильевна, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики

Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент

E-mail: nevolina-v@yandex.ru

Рындак Валентина Григорьевна, главный научный сотрудник

Оренбургского государственного педагогического университета,

доктор педагогических наук, профессор

Заслуженный деятель науки РФ

E-mail: valentinaryndak50@gmail.com

Бакаев Антон Алексеевич, старший преподаватель кафедры медико-биологической техники

Оренбургского государственного университета, кандидат педагогических наук

E-mail: bakaev56@yandex.ru