

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ НАУЧНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

Трещев А. М. ORCID ID 0009-0000-5410-9843,
Старков Е. В. ORCID ID 0009-0001-5314-6631

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева», Астрахань,
Российская Федерация, e-mail: sev712@bk.ru*

В статье рассматривается проблема организации эффективного тьюторского сопровождения студентов – участников студенческих научных объединений. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления барьеров неопределённости, препятствующих вовлечению обучающихся в исследовательскую деятельность. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность тьюторского сопровождения как педагогической технологии управления барьерами неопределённости, помогающей студентам адаптироваться к научной работе в рамках СНО и развивать их субъектность. Теоретическую основу работы составил сплав деятельностного и компетентностного подходов, дополненных положениями теорий саморегуляции и самодетерминации. Эмпирическая часть исследования выполнена на площадке Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева. На этапе подготовки к эксперименту было организовано анкетирование двух групп респондентов: студентов, уже включённых в работу СНО (n=234), и преподавателей (n=138). Одновременно с этим был запущен пилотный проект по апробации модели тьюторского сопровождения, охвативший 116 человек. В ходе исследования обнаружилось расхождение в ожиданиях: для студентов тьютор – это прежде всего фасилитатор, помогающий справиться с тревогой, тогда как преподаватели нередко видят в нём носителя контрольных полномочий. Наиболее серьёзными препятствиями для входа в СНО оказались нехватка информации (60,7%) и опасения, связанные с учебной перегрузкой (50,4%). Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что предложенный комплекс условий (цифровизация, микротьюторинг, скаффолдинг) даёт измеримый эффект: в экспериментальной группе тревожность снизилась на 32,7%, вовлечённость в научную деятельность выросла на 24%, а навыки самоорганизации заметно укрепились. На основании полученных данных сделан вывод о том, что тьюторство выступает системообразующим элементом развития СНО. Опытнo-экспериментальная работа доказала статистическую значимость влияния комплекса педагогических условий на снижение тревожности и рост вовлечённости студентов в исследовательскую работу. Для успешной институционализации тьюторства необходим переход к партнёрской модели с чётким разграничением зон ответственности: тьютор отвечает за процессуальную поддержку, научный руководитель – за предметный результат исследования.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, тьюторское сопровождение, субъектность, наставничество, условия.

Благодарности: Авторы выражают благодарность коллективу кафедры педагогического образования Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева за оказанное содействие и профессиональную поддержку в ходе проведения исследования.

TUTOR SUPPORT FOR STUDENTS AT THE STUDENT SCIENTIFIC ASSOCIATION

Treschev A. M. ORCID ID 0009-0000-5410-9843,
Starkov E. V. ORCID ID 0009-0001-5314-6631

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Astrakhan State University named after
V. N. Tatishchev”, Astrakhan, Russian Federation. e-mail: sev712@bk.ru*

The article addresses the problem of organizing effective tutoring support for students who are members of student scientific societies. The relevance of the study is determined by the need to overcome uncertainty barriers that hinder the involvement of students in research activities. The aim of the research is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of tutoring support as a pedagogical technology for managing uncertainty barriers, which helps students adapt to research work within the framework of student scientific societies and develop their agency. The theoretical foundation of this study was a combination of the

activity-based and competency-based approaches, supplemented by principles from theories of self-regulation and self-determination. The empirical part of the study was conducted at V. N. Tatishchev Astrakhan State University. During the preparatory phase of the experiment, a survey was administered to two groups of respondents: students already participating in the Student Scientific Society ($n = 234$) and faculty members ($n = 138$). At the same time, a pilot project was launched to test a tutoring support model, involving 116 participants. The study revealed a discrepancy in expectations: for students, a tutor is primarily a facilitator who helps them cope with anxiety, whereas faculty members often view the tutor as someone with authority to administer assessments. The most significant barriers to joining the SNO turned out to be a lack of information (60.7%) and concerns related to academic overload (50.4%). The results of the pilot study confirmed that the proposed set of conditions (digitization, micro-tutoring, scaffolding) produces a measurable effect: in the experimental group, anxiety decreased by 32.7%, engagement in scientific activities increased by 24%, and self-organization skills were significantly strengthened. Based on the data obtained, it was concluded that tutoring serves as a systemic element in the development of student scientific activity. The experimental study demonstrated the statistical significance of the impact of a set of pedagogical conditions on reducing anxiety and increasing student engagement in research work. For the successful institutionalization of tutoring, a transition to a partnership model with a clear division of responsibilities is necessary: the tutor is responsible for procedural support, while the research advisor is responsible for the substantive results of the research.

Keywords: research activities, tutoring support, subjectivity, mentoring, conditions.

***Acknowledgements:** The authors would like to thank the staff of the Department of Pedagogical Education of the Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev for their assistance and professional support during the research.*

Введение

Современная система высшего образования в Российской Федерации переживает этап глубокой трансформации, связанной с переходом на новые образовательные стандарты, цифровизацией и ориентацией на подготовку конкурентоспособных специалистов со сформированной исследовательской позицией и готовностью к работе в условиях профессиональной неопределённости. В этом контексте научно-исследовательская деятельность студентов (НИРС) перестает быть факультативным элементом и рассматривается как важнейший ресурс формирования исследовательской культуры и профессиональной идентичности будущего специалиста [1-3].

Одним из наиболее эффективных институтов, призванных обеспечить вовлечение студентов в научную работу, являются студенческие научные общества (СНО). Они выполняют образовательную, социальную и мотивационную функции, создавая площадку для обмена опытом и реализации исследовательских проектов [4]. Несмотря на институциональную значимость СНО, анализ их функционирования выявляет ряд системных дефицитов, ограничивающих вовлеченность обучающихся в научную среду. К их числу относятся: информационная неопределенность относительно направлений работы общества, низкий уровень субъектности студентов в постановке исследовательских задач, отсутствие долгосрочной мотивации, а также выраженная академическая тревожность на этапе инициации исследования [5].

В связи с этим в отдельных исследованиях изучается эффективность мер поддержки научно-исследовательской работы студентов и научного наставничества [6]. Но зачастую эти меры ориентированы на внешние стимулы и формальные результаты. При этом остаются

недостаточно проработанными способы преодоления у студентов барьеров неопределённости, которые блокируют их доступ к этим мерам.

Исходя из этого особую актуальность приобретает внедрение института тьюторского сопровождения. Под этим термином в исследовании понимается пролонгированная педагогическая технология, основанная на диалогическом взаимодействии, в ходе которого тьютор создает условия для осознания студентом своих образовательных дефицитов и ресурсов, обеспечивая навигацию в научно-образовательном пространстве без прямого административного давления [7; 8]. Традиционное наставничество, как правило, строится на передаче опыта и осуществлении контролирующих функций [9]. Современная трактовка тьюторства существенно шире: речь идет о диалогическом взаимодействии, предполагающем фасилитацию, рефлексивный анализ и помощь обучающемуся в осмыслении его собственных профессиональных целей, доступных ресурсов и существующих ограничений [10-12]. Вместе с тем интерес к тьюторским практикам в высшей школе не нашел должного отражения в контексте организации студенческих научных обществ. Научная разработанность данной проблемы ограничивается общими положениями, в то время как прикладные аспекты реализации тьюторского сопровождения в пространстве СНО требуют более глубокого концептуального обоснования. В частности, до сих пор остаётся неясным, чего именно ждут от тьютора студенты и преподаватели, включённые в научную работу; какие форматы взаимодействия они считают наиболее удобными и приемлемыми; и, наконец, какие педагогические предпосылки необходимы, чтобы такое сопровождение действительно работало.

Целью настоящей работы является изучение представлений студентов, включенных в деятельность СНО, о сущности тьюторского сопровождения, а также оценка востребованности различных форм поддержки на разных этапах выполнения научного исследования.

Материалы и методы исследования

Теоретической базой для данного исследования послужили концепции деятельностного и компетентностного подходов. Деятельностный подход позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как организацию активной преобразующей деятельности студента, а компетентностный подход смещает фокус на формирование у студента конкретных компетенций, значимых для научной деятельности [13]. В рамках этих подходов под тьюторским сопровождением понимается педагогическая технология, реализуемая через особую форму организации активной преобразующей деятельности студента, предполагающая последовательное освоение новых инструментов познавательной

деятельности и развитие рефлексивных механизмов, помогающих студенту перейти к самостоятельной исследовательской работе.

Эмпирическая база исследования основана на данных, собранных в ходе работы авторов в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева. Использовались следующие методы:

- анкетирование студентов (n=234) с целью выявления их осведомленности о деятельности СНО, барьеров участия и предпочтительных форматов поддержки;
- анкетирование преподавателей (n=138), работающих со студентами в рамках СНО, для определения их взглядов на барьеры участия студентов и эффективные меры поддержки;
- качественный анализ открытых вопросов анкет и методических материалов с целью интерпретации полученных количественных данных.

Для оценки эффективности предложенного подхода тьюторского сопровождения был проведен педагогический эксперимент (пилотное внедрение), в котором приняли участие 116 студентов экспериментальной и контрольной групп.

Обработка данных осуществлялась методами математической статистики (процентное распределение, ранжирование ответов) и контент-анализа.

Контент-анализ открытых ответов анкет (как студенческих, так и преподавательских) проводился в три этапа. На первом этапе все текстовые ответы были транскрибированы и сегментированы на смысловые единицы – отдельные высказывания, содержащие описание барьера, запроса на поддержку или оценки меры. На втором этапе осуществлялось кодирование: два исследователя независимо присваивали каждой смысловой единице код из предварительно составленного списка категорий. Категории выделялись дедуктивно – на основе теоретической рамки исследования (барьеры неопределённости, виды поддержки, ролевые ожидания) – и индуктивно, по мере обнаружения новых тем в ответах. Расхождения между кодировщиками (зафиксированы в 12% случаев) разрешались путём обсуждения и уточнения операциональных определений категорий. На третьем этапе проводился частотный подсчёт упоминаний каждой категории с последующей интерпретацией результатов в сопоставлении с количественными данными закрытых вопросов анкет.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов анкетирования позволил выявить значительное расхождение в восприятии процесса вовлечения студентов в науку и роли тьютора в нем с позиций самих студентов (табл. 1) и преподавателей (табл. 2).

Таблица 1

Количественные результаты опроса студентов (в абсолютных значениях и процентах)

Вопрос и варианты ответа	Количество ответов	Доля (%)
Знакомы ли вы с деятельностью СНО в вашем вузе?		
хорошо знаком, знаю основные направления работы	38	16,2
слышал(а), но не знаю деталей	131	56,0
не знаком(а)	65	27,8
Участвуете ли вы сейчас в СНО или в какой-либо исследовательской работе?		
да, активно участвую	22	9,4
да, эпизодически	31	13,2
нет, но планирую	89	38,0
нет, не планирую	92	39,3
Что в первую очередь мешает участвовать в СНО (до 3 вариантов)?		
не хватает информации о том, как присоединиться и чем занимаются	142	60,7
боюсь не справиться с учебной нагрузкой	118	50,4
не понимаю, с чего начать научную работу	107	45,7
не вижу пользы для себя на 1 курсе	73	31,2
нет подходящей темы/нет интересного направления	68	29,1
нет подходящего наставника	61	26,1
другое	19	8,1
Насколько полезно сопровождение, которое помогает сориентироваться в научной работе?		
очень полезно	124	53,0
скорее полезно	83	35,5
не уверен(а)	18	7,7
скорее не нужно/совсем не нужно	9	3,8
Какой вид поддержки на старте был бы наиболее ценным (до нескольких вариантов)?		
чек-лист «первые 5 шагов первокурсника в науке»	156	66,7

короткая встреча, где расскажут, что такое СНО и как в него попасть	139	59,4
пример простого студенческого проекта (тема, план, результат)	127	54,3
знакомство с наставником/тьютором на вводной встрече	112	47,9
разбор типичных ошибок новичков	98	41,9
В какой форме поддержка удобнее всего (до нескольких вариантов)?		
памятка/гайд в электронном виде	173	73,9
чат с куратором, куда можно задать вопрос	141	60,3
15–20-минутная очная встреча в начале семестра	115	49,1
групповые мини-воркшопы по 1 часу	88	37,6
короткий видеоролик (до 10 минут)	79	33,8
Кто должен помогать первокурснику на старте научной работы (до нескольких вариантов)?		
тьютор	132	56,4
куратор группы	117	50,0
старший студент/активист СНО	104	44,4
научный руководитель	95	40,6
сотрудник отдела науки/учебно-методического отдела	43	18,4
никто, лучше разобраться самостоятельно	21	9,0

Примечание: составлено авторами.

Исследование показало, что ключевым барьером для участия студентов в СНО является информационный дефицит. Более 60% респондентов (n=142) указали, что им не хватает понятной информации о том, как присоединиться к СНО и чем там занимаются. В ходе исследования установлено, что интеграция студентов в научную среду затруднена в первую очередь критическим уровнем информационного дефицита (60,7%), проявляющимся в отсутствии четкой ориентировочной основы деятельности. Данная тенденция подтверждает положения Ю. С. Матросовой о дефиците открытых коммуникаций в СНО. Значительный вес показателя «риск не справиться с учебной нагрузкой» (50,4%) указывает на доминирование психологических барьеров и высокую степень неопределенности на старте научного пути, что актуализирует запрос на специализированную поддержку, обоснованную в работах В. В. Невוליной.

Интересен запрос студентов на конкретику и практические инструменты. Самыми востребованными форматами поддержки оказались: чек-лист «первые 5 шагов первокурсника в науке» (66,7%) и короткая вводная встреча (59,4%). Это говорит о потребности студентов в «материализации» процесса, в получении четких алгоритмов действий, что снижает неопределенность и тревожность. Предпочтение асинхронных форматов, таких как памятка в электронном виде (73,9%) и чат с куратором (60,3%), логично для современных студентов и свидетельствует о необходимости гибких форм поддержки, не привязанных к жесткому расписанию. Подобная потребность в гибких формах сопровождения согласуется с выводами М. С. Гусевой и Е. Г. Репиной, указывающими на цифровизацию как на «необходимое условие модернизации коммуникационной инфраструктуры СНО».

Таблица 2

Количественные результаты опроса преподавателей (в абсолютных значениях и процентах)

Вопрос и варианты ответа	Количество ответов	Доля (%)
Какие 2–3 барьера чаще всего мешают первокурсникам включиться в СНО? (открытые ответы, сгруппированные по смыслу)		
незнание, как присоединиться, отсутствие «точки входа»	98	71,0
страх не справиться, высокая тревожность и неуверенность	87	63,0
непонимание ценности НИР для себя и будущей карьеры	76	55,1
трудности совмещения с основной учёбой, нехватка времени	72	52,2
отсутствие опыта формулирования темы и постановки задач	69	50,0
На каких этапах адаптации первокурсника чаще наблюдаются затруднения, связанные с научной работой?		
выбор темы/направления исследования	112	81,2
планирование времени и совмещение с основной учёбой	103	74,6
работа с литературой и поиск источников	85	61,6
понимание критериев качества студенческой работы	78	56,5
подготовка первого доклада/отчёта	71	51,4
Типичные запросы/фразы первокурсников (примеры формулировок, наиболее частые)		

«Не знаю, с чего начать»	121	–
«Боюсь, что не успею всё сделать»	108	–
«Как выбрать тему, чтобы она была не слишком сложной?»	97	–
Эффективность мер по снижению барьеров (средняя оценка по 5-балльной шкале)		
вводная встреча с куратором СНО в начале семестра	4,1	–
памятка «как выбрать тему и сделать первый шаг»	4,3	–
групповые мини-сессии по планированию времени	4,0	–
разбор 2–3 примеров студенческих проектов	4,4	–
регулярный короткий контакт с тьютором (1 раз в 2 недели по 15 минут)	4,2	–
Ресурсы/условия, которые реально повысили бы вовлечённость первокурсников		
единая точка входа для первокурсника (страница/чат/куратор)	123	89,1
методические материалы (готовые сценарии встреч, чек-листы)	118	85,5
выделение времени в нагрузке на тьюторскую работу	109	79,0
обучение преподавателей тьюторским техникам	94	68,1

Источник: составлено авторами.

Мнения преподавателей во многом совпадают с мнениями студентов. Главные препятствия для включения первокурсников в СНО, по мнению 71% преподавателей, – это «незнание, как присоединиться» (информационный барьер), а также высокая тревожность и неуверенность студентов (63%). Преподаватели также выделяют наиболее острые точки входа в науку: выбор темы исследования (81,2%) и планирование времени (74,6%).

Любопытно, что наиболее высокие оценки преподавателей получили вполне конкретные, «пошаговые» меры: разбор готовых студенческих проектов (4,4 из 5) и недолгие, но регулярные контакты с тьютором (4,2). Сопоставление этих оценок говорит о том, что структурированные форматы сопровождения выигрывают у привычного кураторства. Иными словами, подтверждается мысль: студенту нужна не отвлечённая опека, а понятная, повторяющаяся, алгоритмизированная поддержка, которая гасит неопределённость на самом первом этапе научного поиска.

Собранные данные обнажили более глубокое противоречие – расхождение в том, где вообще проходят границы тьюторской работы. Оно проявляется в несовпадении запросов

академической среды (нацеленной на результат и контроль) и реальных потребностей студента, который только входит в науку.

Так, больше половины опрошенных (56,4%) готовы передать тьютору ответственность за сопровождение на старте. Но анализ открытых ответов показывает: первичный запрос связан не столько с содержанием исследования, сколько с адаптацией и навигацией. Студенты ищут «проводника», который «объяснит простыми словами» и «поможет не бояться». Иными словами, тьютор закрывает как минимум две потребности, возникающие в ситуации неопределённости: когнитивную и эмоциональную.

Этот исходный запрос на «проводника», снимающего тревогу, не стоит путать с полной моделью тьюторства. У В. А. Адольф и Н. В. Пилипчевской тьютор – «соработчик образовательных проектов», который помогает студенту увидеть собственные дефициты и выстроить индивидуальную траекторию исследования. Но эмпирически зафиксированный запрос первокурсника устроен проще: ему нужны навигация и психологическая опора. Это не одно и то же: начальный запрос – лишь фундамент, на котором позже может вырасти более сложная модель взаимодействия.

Связь между этими уровнями опосредованная. По В. А. Адольф и Н. В. Пилипчевской, тьютор помогает обнаружить «образовательные дефициты». В логике СНО главный дефицит первокурсника – отсутствие ориентировочной основы деятельности, усугублённое высокой тревожностью. Значит, роль «проводника» – не упрощение тьюторской функции, а её необходимый первый этап, отвечающий на актуальный дефицит студента. Пока он не преодолеет страх и не освоит «правила игры» в университетской науке, переход из позиции пассивного исполнителя в субъекта, способного к осознанному целеполаганию, невозможен. Тьютор последовательно снимает эмоциональные и информационные барьеры и тем самым создаёт опору для становления субъектной позиции. И только на этой основе он может выйти на роль «соработчика» исследовательского пути – принципиально иную, нежели позиция научного руководителя, сосредоточенного на предметном результате.

Существующее различие в интерпретации функций тьютора указывает на отсутствие единой концептуальной модели в вузовской практике (Т. В. Гаврилюк, В. Ю. Бочаров). В то время как организаторы учебно-научного процесса склонны делегировать тьютору контрольно-навигационные задачи, сами тьюторы настаивают на безоценочном характере взаимодействия как условия развития субъектности [14]. Под субъектностью мы понимаем интегративное качество личности, характеризующееся способностью студента самостоятельно инициировать научный поиск, ставить цели, рефлексировать границы своего знания и нести ответственность за выбор собственной образовательной и профессиональной траектории в условиях неопределённости. Этот конфликт ожиданий подтверждает

выявленную иерархию ролей: тьютор-фасилитатор (для обучающегося), тьютор-куратор (для администрации) и тьютор как модератор индивидуальной образовательной траектории.

На основе сопоставления выявленных дефицитов студентов и экспертной оценки преподавателей, а также с опорой на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [15] и модель саморегуляции Б. Циммермана [16] нами определен комплекс педагогических условий, необходимых для трансформации деятельности СНО. Каждое условие является прямым ответом на статистически значимый барьер.

С точки зрения теории самодетерминации, каждое из выделенных условий «закрывает» одну из базовых психологических потребностей, от удовлетворения которых зависит, станет ли мотивация исследовательской деятельности внутренней или останется внешней. Скаффолдинг работает на потребность в компетентности: давая студенту ориентировочную основу действий в ситуации неопределённости, тьютор ослабляет ощущение собственной несостоятельности, которое, по логике этой теории, как раз и блокирует внутреннюю мотивацию. Микротьюторинг поддерживает автономию – структурированный, но безоценочный диалог в течение 15-минутных встреч оставляет место для самостоятельного целеполагания и не подменяет его директивой. Разграничение ролей тьютора и научного руководителя отвечает потребности в связанности: взаимодействие, выведенное за рамки экспертной оценки, даёт студенту чувство психологической безопасности в научной среде. Цифровизация же выступает условием инфраструктурным – она обеспечивает оперативное удовлетворение всех трёх потребностей в удобном для студента режиме.

Если посмотреть на те же условия через призму модели саморегуляции, они складываются во взаимосвязанный цикл: целеполагание, планирование, самоконтроль и рефлексия. Скаффолдинг-инструменты (чек-листы, памятки) задают внешний каркас планирования там, где внутренние регуляторные механизмы студента ещё не сложились. Микротьюторинг выполняет функцию самоконтроля через регулярные рефлексивные паузы, во время которых студент сверяет полученный результат с поставленной целью. Цифровизация поддерживает непрерывность обратной связи, без которой невозможна коррекция действий на каждом этапе саморегуляции. В итоге педагогические условия не просто снимают барьеры входа в научную деятельность – они шаг за шагом формируют у студента способность самостоятельно регулировать исследовательский процесс, переводя его от внешне заданной структуры к внутренней самоорганизации.

1. Когнитивное и эмоциональное «скаффолдинг-сопровождение» на этапе входа.

Барьеры «информационного дефицита» (60,7%) и «страха нагрузки» (50,4%) свидетельствуют о высокой когнитивной нагрузке и отсутствии у студентов чёткой ориентировочной основы деятельности. Запрос на «чек-листы» (66,7%) и «электронные

памятки» (73,9%) говорит о том, что студентам нужна не просто поддержка, а конкретный инструмент. В рамках теории скаффолдинга [17] тьютор на данном этапе создаёт временную «подпорку» – упрощённую точку входа в виде страницы или чата, которая снижает тревожность и позволяет сосредоточиться на содержании работы, а не на организационной неразберихе. Свидетельством этого является высокая оценка преподавателями памятки «как выбрать тему и сделать первый шаг» – 4,3 балла.

В логике теории самодетерминации такая «подпорка» удовлетворяет потребность в компетентности: студент получает не готовый ответ, а инструмент, позволяющий ему самостоятельно совершить первый шаг, что принципиально для формирования внутренней, а не внешней, мотивации к научной деятельности.

2. Формирование субъектности через микротьюторинг и рефлексивные циклы.

Результаты, представленные в таблице 2, показывают, что основные затруднения студентов – выбор темы (81,2%) и планирование работы (74,6%) - относятся к области метакогнитивных навыков. Достаточно высокая оценка «регулярного короткого контакта с тьютором» (4,2 балла, по мнению преподавателей) и запрос на «разбор примеров проектов» (54,3%) позволяют говорить о востребованности циклической модели саморегуляции. Короткие встречи с тьютором в этой логике являются не формой контроля, а рефлексивной паузой, в ходе которой студент соотносит сделанное с поставленной целью. Практика показывает, что разбиение сложной задачи на отдельные шаги снимает страх перед «большой наукой» гораздо лучше, чем любые мотивационные беседы.

В логике той же модели саморегуляции короткие рефлексивные встречи запускают цикл «цель – действие – рефлексия – коррекция», который студент постепенно присваивает, переводя из внешнего плана во внутренний. По мере того как контроль со стороны тьютора уступает место самоконтролю, студент уходит от реактивного выполнения заданий и переходит к проактивной регуляции собственного исследования. Параллельно, если смотреть через теорию самодетерминации, выбор темы и планирование, выстроенные в диалоге с тьютором, а не спущенные сверху, закрывают потребность в автономии – а без этого переход мотивации с внешнего контура на внутренний попросту невозможен.

3. Ролевая дифференциация в системе «тьютор – научный руководитель».

В исследовании выявилось противоречие: студенты хотят, чтобы тьютор выступал в роли «помощника в освоении» исследовательской деятельности и проводника в неопределённости, а преподаватели чаще видят его в роли контролера. Такое несовпадение ожиданий создаёт риск подмены целей НИРС административным принуждением, что, согласно теории самодетерминации, блокирует внутреннюю мотивацию.

Поддержка со стороны тьютора, в отличие от контроля научного руководителя, сохраняет за студентом зону автономии: тьютор сопровождает процесс исследования, но не оценивает его предметный результат. Такое разграничение, согласно теории самодетерминации, отвечает потребности в связанности – студент ощущает себя включённым в научное сообщество, не находясь при этом под постоянным оценочным давлением.

56,4% студентов отдают предпочтение тьюторскому сопровождению, и лишь 40,6% студентов в качестве помощника назвали научного руководителя. Эти данные свидетельствуют о необходимости четкого разграничения ролей в организации. Научный руководитель должен отвечать за предметный результат и компетентность, а тьютор – за психологический комфорт, автономию и самоопределение студента. Поддержка выделения тьюторства в отдельную нагрузку со стороны 79% преподавателей свидетельствует о готовности педагогов к такому решению.

4. Цифровизация сопровождения как условие непрерывной обратной связи.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что обучающиеся рассчитывают на помощь в удобное для них время, а не исключительно во время плановых встреч. Так, 60,3% респондентов назвали важность чатов, 33,8% отметили запрос на видеоматериалы. При этом 89,1% преподавателей оценили создание «единой точки входа» наиболее эффективным условием сопровождения. Данный подход согласуется с концепцией распределённого обучения, где тьютор выполняет функцию модератора цифровой среды. Оперативная обратная связь в такой модели напрямую связана со снижением показателя «не знаю, с чего начать», который зафиксирован у 45,7% студентов.

Если взглянуть на ситуацию через модель саморегуляции, цифровая среда даёт непрерывность обратной связи – а это принципиально важно именно на этапе становления навыков самоконтроля. Студент может сверять свои шаги с ориентирами, не дожидаясь плановой встречи, за счёт чего цикл коррекции укорачивается, а регуляторные механизмы присваиваются быстрее. Плюс асинхронный формат коммуникации работает на потребность в автономии: за поддержкой студент обращается в тот момент, когда действительно ощутил дефицит, а не по навязанному извне расписанию, – и инициатива в исследовании остаётся за ним.

Чтобы проверить сформулированные педагогические условия, мы провели пилотное внедрение разработанного подхода. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 56 первокурсников, которых сопровождали тьюторы с опорой на цифровые чек-листы и регулярные 15-минутные рефлексивные сессии. Контрольная группа (КГ, 60 человек) осталась в условиях традиционного кураторства.

Однородность ЭГ и КГ мы проверяли по тем же показателям, которые затем использовали как критерии эффективности: уровень ситуативной тревожности (методика Спилбергера – Ханина), сформированность навыков самоорганизации (опросник ССПМ В. И. Моросановой) и вовлечённость в СНО (доля студентов, представивших тезисы или доклад по итогам предыдущего семестра). Дополнительно группы сопоставлялись по курсу обучения и направлению подготовки. Сравнение с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок не выявило статистически значимых различий между ЭГ и КГ ни по одному из показателей ($p > 0,05$) – это говорит об однородности групп и о правомерности дальнейшего сравнения динамики.

Результаты оценки эффективности выдвинутых условий представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные показатели эффективности сопровождения (до и после внедрения модели)

Показатель/критерий	Группа	До внедрения (среднее)	После внедрения (среднее)	Динамика (%)
Уровень ситуативной тревожности (баллы)	ЭГ	48,2 (высокая)	32,4 (умеренная)	–32,7
	КГ	47,8 (высокая)	44,1 (высокая)	–7,7
Навыки планирования и самоорганизации (баллы по Моросановой)	ЭГ	4,2	7,8	+85,7
	КГ	4,1	4,9	+19,5
Коэффициент вовлеченности (доля студентов, завершивших исследование, %)	ЭГ	18	42	+24
	КГ	16	22	+6

Примечание: рассчитано авторами в ходе опытно-экспериментальной работы.

Из таблицы 3 следует, что в экспериментальной группе уровень тревожности снизился статистически значимо ($p < 0,05$). Это подтверждает предположение о том, что скаффолдинг-инструменты – чек-листы и «точка входа» – снимают страх перед неопределённостью. В контрольной группе, где сопровождение носило фрагментарный характер, уровень стресса практически не изменился.

Показатели планирования и саморегуляции в экспериментальной группе выросли на 85,7%. Это подтверждает эффективность регулярного микротьюторинга, позволяющего студентам осваивать алгоритмы научной работы. В результате исследовательская деятельность перестаёт казаться студентам непредсказуемой, что соотносится с положениями теории саморегуляции Б. Циммермана.

Доля активных участников СНО в экспериментальной группе увеличилась более чем в два раза – с 18% до 42%. Полученные результаты показывают, что тьюторская поддержка способствует удержанию студентов в научной деятельности. Это связано с тем, что она помогает удовлетворить потребности студента в самостоятельности и ощущении собственной компетентности, что соответствует положениям теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Полученные данные свидетельствуют о том, что рассмотренные педагогические условия представляют собой единую систему, которая помогает студентам преодолеть барьеры неопределённости. В результате чего обучающиеся успешнее адаптируются к научной работе в СНО и активнее проявляют собственную субъектность.

Выводы

Исследование показало, что главным барьером на пути включения студентов в деятельность СНО является не отсутствие внутренней мотивации, а барьер неопределённости. Он проявляется как страх перед неизвестным, неуверенность в своих силах, непонимание, с чего начать научную работу, а также как информационная неопределённость и связанная с ней тревожность. Поэтому проблема слабой вовлечённости обучающихся в СНО в большей степени связана с организационно-педагогической навигацией, а не со стимулированием.

Отмечен ролевой диссонанс в понимании функций тьютора разными участниками научно-исследовательского процесса. Если для студентов тьютор видится в роли помощника развития субъектности и формирования рефлексии, то для преподавательского сообщества компетенции тьютора сводятся к роли помощника в навигации и контроле выполнения задач. Данное противоречие разрешается определением чётких границ зоны ответственности и функций каждого из них.

Выявлена высокая востребованность цифровых форматов сопровождения. Среди эффективных инструментов, помогающих снизить барьеры входа в научную деятельность: прикладные чек-листы, регулярные дискретные консультации (микротьюторинг), разбор успешно реализованных студенческих проектов, а также асинхронные каналы коммуникации (мессенджеры, цифровые платформы).

Заключение

В заключение отметим, что успешная институционализация тьюторства в пространстве СНО требует существенной трансформации наставнических практик: перехода от директивного управления и контроля к субъектно ориентированной модели партнерства. Необходимым условием такой трансформации является чёткое разграничение ролей: научный руководитель отвечает за предметную состоятельность исследования, тьютор – за личностный

и профессиональный рост студента, помогая ему развивать навыки саморегуляции, рефлексии и осознанного выстраивания профессиональной траектории.

Результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность комплекса педагогических условий, ориентированных на поэтапное снятие барьеров неопределённости. Применение инструментов скаффолдинга (чек-листов, памяток, «единой точки входа»), микротьюторинга, разбора реальных студенческих проектов и цифровых каналов коммуникации позволило в экспериментальной группе снизить уровень ситуативной тревожности на 32,7%, существенно развить навыки самоорганизации (рост на 85,7%) и увеличить долю активных участников СНО более чем в два раза – с 18% до 42%.

Дальнейшие исследования в этой области целесообразно направить на разработку и апробацию программ подготовки преподавателей-тьюторов. Не менее важны лонгитюдные исследования, которые позволят оценить отсроченные эффекты тьюторского сопровождения – в частности, то, как полученный опыт сказывается на формировании исследовательской позиции выпускников и их готовности к работе в профессиональной среде.

Список литературы

1. Дмитрий Чернышенко рассказал о запуске программы научного наставничества [Электронный ресурс]. URL: https://объясняем.рф/articles/news/dmitriy_chernyshenko_rasskazal_o_zapuske_programmy_nauchnogo_nastavnichestva/ (дата обращения 03.07.2026).
2. Иванова И. В. Научно-исследовательская деятельность молодежи – вклад в человеческий капитал // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2021. Т. 4. № 2(11). С. 43-47. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_43.
3. Казаченок Ю. В. Поддержка научных сообществ как педагогическое условие формирования научно-исследовательской культуры у студентов вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2025. Т. 17. № 4. С. 48-63. DOI: 10.14529/ped250404.
4. Гусева М. С., Репина Е. Г. Новая модель организации студенческого научного общества в условиях парадигмы экономики знаний и цифровой трансформации университетов: концепция и практика применения // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2022. № 8(214). С. 19-33. DOI: 10.46554/1993-0453-2022-8-214-19-33.
5. Матросова Ю. С., Гладкая И. В., Суворова С. А. Управление знаниями как основа организационно-управленческого и научно-методического обеспечения деятельности

студенческих научных объединений // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2025. № 218. С. 37-50. DOI: 10.33910/1992-6464-2025-218-37-50.

6. Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 60-82. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82.

7. Адольф В. А., Пилипчевская Н. В. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 164-166. EDN: QAYFEZ.

8. Ковалёва Т. М. Ресурсность тьюторского сопровождения в процессе профессионализации // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: индивидуализация и тьюторство в социальных и профессиональных проектах: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции (XXX Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 29–31 октября 2025 года. М.: МГПУ, ООО «А-Приор». 2026. С. 10-13. EDN: LQKNHM.

9. Ганичева А. Н. Деятельность тьюторского корпуса как форма наставничества в системе современного вуза // Шамовские чтения: сб. статей XVIII Международ. науч.-практич. конф. г Москва, 24 - 31 января 2026 г. В 2 т. Т. 1. М.: Изд-во НШУОС. 2026. С. 37-43. EDN: VTFZZU.

10. Ковалева Т. М., Теров А. А., Хачатрян Э. В., Грачева Н. Ю., Дудчик С. В., Карастелёв В. Е. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике: Монография. М.: МГПУ. 2023. 212 с. EDN: SXMFKK.

11. Гаврилюк Т. В., Бочаров В. Ю. Тьюторское сопровождение в условиях индивидуальных образовательных траекторий в вузе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2025. Т. 28. № 1. С. 78-109. DOI: 10.31119/jssa.2025.28.1.4.

12. Неволина В. В., Рындак В. Г., Бакаев А. А. Интегративная роль наставничества в процессе вовлечения студентов в исследовательскую деятельность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 4(248). С. 124-130. DOI: 10.25198/1814-6457-248-124.

13. Ковалёва Т. М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность. Материалы XII Международной научно-практической конференции 29–30 октября 2019 г. Москва. 2019. С. 11-16. EDN: SRRWQJ.

14. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2009. 544 с. ISBN: 978-5-9770-0477-0. EDN: QXYUZL.

15. Деси Э. Л., Райан Р. М. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2003. № 3-1. С. 97–111. EDN: PYQJIN.

16. Zimmerman B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path // Educational Psychology. 2013. № 48(3). P. 135–147. DOI:10.1080/00461520.2013.794676.
17. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Финансирование: Авторы заявляют об отсутствии внешнего финансирования.

Financing: The research was performed without external funding.