

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2026, Том 14, № 4 / 2026, Vol. 14, Iss. 4 <https://mir-nauki.com/issue-4-2026.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN426.pdf>

DOI: 10.15862/45PDMN426 (<https://doi.org/10.15862/45PDMN426>)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Трещев, А. М. Тьюторское сопровождение как фактор развития исследовательской позиции у студентов в научном объединении / А. М. Трещев, Е. В. Старков // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN426.pdf>. DOI: 10.15862/45PDMN426.

For citation:

Treshchev A.M., Starkov E.V. Tutoring support as a factor in developing students' research position in a scientific association. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(4): 45PDMN426. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN426.pdf>. DOI: 10.15862/45PDMN426 (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 378.1

Трещев Александр Михайлович

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева», Астрахань, Россия
Профессор кафедры «Педагогического образования»
Доктор педагогических наук, профессор
E-mail: treshev@asu-edu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5410-9843>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=453903

Старков Егор Владимирович

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева», Астрахань, Россия
Ассистент кафедры «Педагогического образования»
E-mail: sev712@bk.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5314-6631>
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1138111

Тьюторское сопровождение как фактор развития исследовательской позиции у студентов в научном объединении

Аннотация. научная статья раскрывает потенциал тьюторского сопровождения в качестве инструмента формирования исследовательской позиции студентов, вовлечённых в деятельность научного объединения. Актуальность исследования определяется запросом современной высшей школы на развитие у обучающихся навыков самостоятельного научного поиска и недостаточной методической проработкой интеграции тьюторских технологий в практику вузовских научных объединений.

Авторами в работе раскрываются механизмы трансформации студентов из пассивных участников образовательного процесса в активных субъектов исследовательской деятельности. Особое внимание уделяется влиянию психолого-педагогических условий на формирование целостной исследовательской позиции, объединяющей мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

Новизна подхода заключается в смещении акцента с традиционного наставничества на партнёрскую модель взаимодействия, где тьютор выступает не транслятором готовых знаний, а помощником в построении индивидуального исследовательского маршрута, что позволяет учитывать личные профессиональные интересы и темп работы каждого студента.

В статье на основе комплексного анализа теоретических и эмпирических данных выявлены ключевые факторы, способствующие эффективному внедрению тьюторского сопровождения в деятельность студенческих научных объединений.

Опытно-экспериментальная работа показала результативность разработанных психолого-педагогических условий. В экспериментальной группе выросли показатели по всем компонентам исследовательской позиции. Особенно ярко проявился прогресс в рефлексивных навыках студентов. Он стал главным признаком того, что учащиеся всё увереннее выступают субъектами исследовательской деятельности.

Статистический анализ результатов выявил значимые отличия в показателях контрольной группы и экспериментальной по всем уровням сформированности исследовательской позиции — это подтверждает результативность данного вида тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов; исследовательская позиция; студенческое научное объединение; тьюторское сопровождение; субъектность обучающихся; самостоятельная научная деятельность; партнёрская модель взаимодействия

Введение

Модернизация высшего образования, ориентация на практическую подготовку специалистов и растущие требования к инновационной готовности выпускников существенно повышают значимость развития исследовательской позиции у студентов. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования закрепляют в перечне универсальных и общепрофессиональных компетенций способность к поиску, критическому анализу и синтезу информации, постановке и решению задач научно-исследовательского типа.

Однако, как показывает практика, формирование обозначенных компетенций в рамках аудиторных занятий не всегда способствует становлению у студента исследовательской позиции — комплексного личностного качества. Сформированная исследовательская позиция отражает переход обучающегося в позицию субъекта познания и проявляется в способности самостоятельно выстраивать познавательный процесс, опираясь на внутреннюю мотивацию и осознанную ценность исследовательской деятельности. Для формирования исследовательской позиции необходимо предоставить студентам условия и доступ к самостоятельной исследовательской работе. Такой подход даёт обучающимся возможность применять знания при решении реальных научно-профессиональных задач.

Значимым фактором, способствующим погружению обучающихся вузов в исследовательскую деятельность, поддержанию их мотивации и формированию ценностного отношения к научному поиску, выступают студенческие научные общества (СНО). В последние годы государство активнее поддерживает развитие СНО в вузах.

Так, по предложению заместителя Председателя Правительства РФ Д. Н. Чернышенко¹ студенческие научные объединения и советы молодых учёных должны стать важной опорой научного наставничества.

Такой подход помогает выстроить путь молодого исследователя и сохранить связь между поколениями учёных. Поэтому особенно важно находить педагогические инструменты, которые сделают работу СНО ещё эффективнее.

¹ Дмитрий Чернышенко рассказал о запуске программы научного наставничества // Объясняем.РФ. — URL: https://объясняем.рф/articles/news/dmitriy_chernyshenko_rasskazal_o_zapuske_programmy_nauchnogo_nastavnichestva/ (дата обращения 08.07.2026).

Исследования последних лет [1–5] подчёркивают, что просто расширение инфраструктуры СНО недостаточно для того, чтобы у студентов сформировалась исследовательская позиция. Важным является педагогическая проработанность деятельности СНО, научная обоснованность маршрутов включения студентов, описание технологии наставничества, регулярной рефлексии результатов и корректировки индивидуальных задач. Поэтому в управлении учебной работой стоит делать упор не на цифры — сколько человек участвует или сколько мероприятий провели, — а на то, насколько студенты становятся самостоятельнее в исследованиях. Одним из наиболее действенных факторов такой работы является тьюторское сопровождение, которое позволяет фиксировать индивидуальные дефициты, поддерживать мотивацию и обеспечивать преемственность этапов исследовательского пути студента в пространстве СНО.

В работах В. А. Адольфа, Н. В. Пилипчевской, Т. М. Ковалёвой, В. М. Розина и других учёных [6–13] тьюторство понимается как деятельность по созданию условий для самостоятельного образовательного выбора. Это напрямую соотносится с задачами развития исследовательской самостоятельности студентов.

Вместе с тем в работе СНО исследователи отмечают разные уровни трудностей, с которыми сталкиваются при вовлечении студентов. Эти проблемы затрагивают различные стороны педагогического процесса, поэтому для их решения нужны разные подходы. Анализируя работы В. А. Морозова, И. В. Ивановой и Ю. В. Казаченок, можно выделить ряд системных барьеров, ограничивающих эффективность СНО.

Так, В. А. Морозов [5], фиксирует существенное рассогласование между акцентистратегическими приоритетами вуза и реальной практикой функционирования СНО. В результате потенциал объединения как канала продвижения студенческих инновационных и исследовательских разработок остаётся нереализованным.

Помимо уже рассмотренных аспектов, в научной литературе обозначается и другой пласт проблем, связанных с функционированием студенческих научных объединений. В частности, И. В. Иванова [14] в своём исследовании обращает внимание на сложности, возникающие в процессе сетевого взаимодействия между образовательными организациями. Исследовательница отмечает, что даже при наличии формально оформленных партнерских отношений интеграция деятельности СНО нередко носит поверхностный, декларативный характер. На практике это выражается в отсутствии согласованности требований к исследовательским работам, выполняемым студентами в разных вузах, а также в разрыве преемственных моделей наставничества. Все это существенно осложняет для студента возможность выстраивания целостной и устойчивой научной траектории. Обучающийся оказывается в ситуации, когда при переходе из одной образовательной среды в другую он не может опираться на единый вектор академического развития, поскольку каждая среда предъявляет свои, порой несовместимые, требования и предлагает свою логику сопровождения.

Ю. В. Казаченок [3], в свою очередь, акцентирует внимание на внутренней среде студенческого научного объединения. По ее наблюдениям, в практике работы СНО отчетливо доминирует событийный формат. Участие студентов в деятельности объединения чаще всего ограничивается эпизодическими мероприятиями, при этом собственно исследовательская составляющая остается недостаточно проработанной. Студентам предлагаются стандартные, шаблонные задачи, решение которых не требует проявления исследовательской инициативы. Кроме того, как подчеркивает автор, в практике объединений почти не задействованы устойчивые форматы научного обсуждения и рефлексии. А без них невозможно становление полноценной культуры научного поиска, в которой осмысление промежуточных результатов, критический разбор применяемых подходов и открытое обсуждение возникших трудностей выступают неотъемлемыми элементами работы.

Если обобщить обозначенные проблемы, становится очевидной необходимость комплексного регулирования деятельности студенческих научных объединений. Требуются согласованные меры, реализуемые на нескольких уровнях — управленческом, сетевом (межвузовском) и непосредственно педагогическом. В этом контексте тьюторское сопровождение, на наш взгляд, может выступить одним из факторов системной работы. Преимущество тьюторского сопровождения состоит в том, что оно позволяет согласовать индивидуальные интересы и исследовательские устремления студента с ресурсами и форматами СНО. Именно тьютор сохраняет преемственность наставничества, помогает студенту удерживать вектор развития при переходе между этапами научной деятельности и взаимодействии с разными образовательными пространствами, а также способствует распространению в студенческом сообществе практик осознанного научного выбора. Как раз эти особенности и обуславливают продуктивность тьюторского подхода в формировании исследовательской позиции студентов в рамках СНО.

Таким образом, проблема исследования состоит в несоответствии между требованиями ФГОС о формировании исследовательской позиции студента и реальной практикой работы СНО.

На практике деятельность объединений нередко строится вокруг количественных показателей (число мероприятий, количество участников), слабо соотносится со стратегическими задачами вуза и не подкрепляется системным, последовательным наставничеством. В таких условиях студенту, при всем его желании, сложно перейти от роли исполнителя, действующего по готовым алгоритмам, к позиции самостоятельного исследователя, способного ставить собственные задачи и отвечать за результаты. Это обосновывает необходимость внедрения тьюторского сопровождения как целенаправленного педагогического инструмента, который потенциально способен обеспечить этот переход.

Таким образом, в качестве актуальной исследовательской задачи выступает выявление, теоретическое обоснование и практическая реализация психолого-педагогических условий тьюторского сопровождения. Эти условия должны быть направлены на целенаправленное развитие исследовательской позиции студентов в деятельности студенческого научного объединения.

Для достижения поставленной цели исследования потребовалось решить ряд конкретных задач. Во-первых, необходимо было уточнить содержание ключевых понятий — «исследовательская позиция студента» и «тьюторское сопровождение исследовательской позиции» — применительно к контексту деятельности СНО. Во-вторых, предстояло раскрыть и содержательно наполнить те психолого-педагогические условия, реализация которых обеспечивает эффективность тьюторского сопровождения в пространстве студенческого научного объединения. Научная новизна исследования заключается в том, что в нём впервые содержание понятия «исследовательская позиция студента» конкретизировано применительно к деятельности студенческого научного объединения — оно раскрыто как интегративный результат тьюторского взаимодействия. Кроме того, в работе определены и охарактеризованы психолого-педагогические условия тьюторского сопровождения, которые обеспечивают переход студента от исполнительской модели участия в СНО к субъектной исследовательской позиции.

Теоретическая значимость работы связана с углублением понимания тьюторского сопровождения в сфере неформального научного образования. В исследовании конкретизированы основные характеристики тьюторского сопровождения — его содержание, структурные элементы и роль в работе СНО.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования психолого-педагогических условий и практик тьюторского сопровождения в деятельности СНО, которые помогут системно организовать работу по развитию исследовательской позиции студентов. Материалы работы могут лечь в основу образовательной программы для подготовки научных руководителей и тьюторов, отработки у них навыков сопровождения студенческих проектов, развития исследовательской культуры и выстраивания тьюторской поддержки в рамках СНО.

Методы и материалы исследований

Теоретико-методологическую основу исследования составил системный подход к изучению личности, представленный в трудах Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, А. И. Крупнова, Б. Ф. Ломова [15–18]. Значимыми для исследования стали концепция единства сознания и деятельности, разработанная в работах А. В. Брушлинского [19], А. Н. Леонтьева², С. Л. Рубинштейна³, подход к анализу личности как целостного образования, рассмотренный в трудах А. Г. Ковалева⁴, В. С. Мерлина, К. К. Платонова [20; 21], понимание человека как деятельного субъекта, преобразующего мир и осваивающего его в процессе познания (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов⁵, А. В. Петровский) [22; 23], рассмотрение личности через систему ее отношений и жизнедеятельности (А. А. Бодалев, В. Н. Мясищев, В. В. Столин) [24–26].

Для достижения поставленной в работе цели мы применяли совокупность теоретических и эмпирических методов. Их сочетание позволило обеспечить обоснованность и достоверность сделанных выводов. В число использованных методов вошли: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение за деятельностью студентов в рамках СНО, анкетирование с целью выявления исходного уровня сформированности исследовательской позиции, проведение опытно-экспериментальной работы в естественных условиях образовательного процесса и последующая статистическая обработка полученных данных с применением методов математической статистики.

В исследовании приняли участие 60 студентов ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева». Выборка была сформирована из представителей разных факультетов, что обеспечило разнообразие профилей подготовки.

Результаты и обсуждения

Результаты проведенного исследования дают основание утверждать, что предложенные психолого-педагогические условия тьюторского сопровождения действительно результативны и могут быть рекомендованы к внедрению в практику работы студенческих научных объединений.

² Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. "Психология", "Клин. психология" / А. Н. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2004. — (Classicus). — ISBN 5-89357-153-3. — EDN QXIXLX. (дата обращения: 10.07.2026).

³ Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2010. — 720 с. — ISBN 978-5-314-00016-8. — EDN SDPWQP. (дата обращения: 10.07.2026).

⁴ Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Просвещение. 1970. 391 с. — URL: <https://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:14466/Source:default> (Дата обращения: 10.07.2026).

⁵ Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: Учебник / А. Г. Асмолов. — 6-е издание, стереотипное. — Москва: Издательство "Смысл", 2023. — 448 с. — (Психология для студентов). — ISBN 978-5-89357-388-6. — EDN IPJVEK. (дата обращения: 10.07.2026).

В ходе апробации нами было зафиксировано, что у студентов экспериментальной группы существенно изменился сам характер вовлеченности в исследовательскую деятельность. Если на начальном этапе они преимущественно выступали в роли исполнителей, получающих задания от руководителей и выполняющих их по заданному алгоритму, то после реализации разработанных условий картина стала иной. Студенты начали самостоятельно формулировать исследовательские вопросы, проявлять инициативу в выборе методов работы и анализировать промежуточные итоги без постоянной подсказки со стороны наставника.

Как количественные, так и качественные результаты проведенного исследования сходятся в одном: тьюторские практики помогли студентам совершить переход от исполнительской позиции к самостоятельной исследовательской деятельности. При этом важно подчеркнуть, что достигнутый уровень самостоятельности соответствует тем требованиям, которые ФГОС ВО предъявляет к результатам освоения образовательных программ в части сформированности исследовательских компетенций.

На начальном этапе эксперимента у подавляющего большинства студентов преобладал исполнительский тип вовлеченности. Они участвовали в мероприятиях, организуемых СНО, эпизодически и действовали строго по готовым алгоритмам, которые предлагали им организаторы. Как правило, это были стандартные задания, не предполагающие вариативности решений. Однако после внедрения разработанных нами условий мы наблюдаем устойчивую тенденцию к изменению роли студента. Он постепенно становится субъектом исследовательской деятельности, то есть автором собственного научного поиска, а не просто транслятором чужих идей.

Изменения, о которых идет речь, были зафиксированы нами с помощью ряда объективных показателей. В частности, мы анализировали долю самостоятельно сформулированных студентами исследовательских задач, частоту инициативных проектных предложений, а также объем и содержательную глубину рефлексивных материалов, подготовленных участниками эксперимента.

Анализ научной литературы показал, что у авторов нет однозначной трактовки понятия «исследовательская позиция студента». Различия в сути понятия обусловлены тем, что исследователи применяют разные методологические подходы, и тем, что каждый исследователь акцентирует внимание на разных смысловых гранях изучаемого феномена.

Так, в понимании Е. В. Кузевановой [27], исследовательская позиция студента является устойчивой личностной ориентацией на участие в исследовательской деятельности. Личностная ориентация определяется комплексом исследовательских готовностей, в состав которых автор включает мотивационно-волевой, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. По мнению Е. В. Кузевановой именно их согласованное развитие создаёт целостную основу для успешного осуществления исследовательской деятельности.

Понимание исследовательской позиции как личностного свойства, складывающегося и развивающегося под влиянием познавательной мотивации и собственной исследовательской активности студента мы находим у Е. Э. Кригер [28]. Автор отмечает, что суть этого свойства состоит в стремлении активно искать пути разрешения противоречий, возникающих в условиях неопределенности. Причём ситуации неопределённости служат стимулом развития исследовательской позиции, а не препятствием, которого нужно избегать.

В развитие идей Е. Э. Кригер А. С. Обухов [29] отмечает, что исследовательская позиция не сводится к простому реагированию на неопределенность. Она отражает более глубокую внутреннюю потребность личности не только действовать в подобных условиях, но и осознанно искать такие ситуации. Иными словами, студент с развитой исследовательской позицией не ждет, пока перед ним возникнет неопределенная задача, а сам инициирует поиск

таких задач, чтобы последовательно проходить все основные этапы исследовательского процесса и выстраивать свою работу системно.

Нам также близка позиция А. С. Обухова, который отмечает, что в период профессионального становления личности, ключевое направление развития связано с формированием жизненной самостоятельности и освоением будущей профессии. Его выводы согласуются с нашими исследованиями, о том, что в юношеском возрасте особенно важно, чтобы проявление субъектности обрело конкретную направленность — стремление реализовывать себя через деятельность, значимую для окружающих.

Возрастные особенности данного этапа отличаются многообразием личностных и социальных ориентиров, а также разнонаправленностью учебных мотивов. Существенным противоречием выступает расхождение между вузовским обучением и реальным овладением профессией; к этому нередко добавляется снижение способности к самостоятельному познанию и утрата навыков продуктивной деятельности.

При проектировании образовательного процесса с опорой на исследовательский подход целесообразно делать акцент на следующих линиях развития:

- переход от учебной самостоятельности к способности самостоятельно добывать новые знания;
- обеспечение связи теории с практической деятельностью;
- выстраивание познавательной траектории по логике «от общего к конкретному, а затем — к универсальному и относительному»;
- формирование целостного, системного взгляда на мир за счёт становления исследовательской позиции;
- приоритетное развитие продуктивных форм познавательной деятельности [29].

Принимая за основу рассмотренные выше теоретические подходы, а также учитывая возрастные и психологические особенности студенческого возраста, мы предлагаем следующее рабочее определение. Исследовательскую позицию студента можно определить, как интегративное личностно-деятельностное образование, в котором находит отражение процесс становления обучающегося в качестве субъекта исследовательской деятельности. Данное образование проявляется в готовности и способности студента самостоятельно организовывать и реализовывать полный исследовательский цикл в профессиональном контексте. В основе такой позиции лежат, во-первых, познавательная мотивация, во-вторых, ценностное восприятие исследовательской деятельности как значимой для профессионального становления и, в-третьих, понимание ее роли в будущей карьере. Кроме того, исследовательская позиция предполагает владение методологическими инструментами и навыками представления полученных результатов в соответствии с нормами, принятыми в научном и профессиональном сообществе.

В соответствии с системно-функциональной моделью, предложенной А. И. Крупновым [17], которая рассматривает свойства личности как многомерные образования, интегрирующие отдельные компоненты в единую функциональную систему, исследовательскую позицию студента можно представить в виде четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и рефлексивного.

Рассмотрим каждый из этих компонентов более подробно.

Мотивационно-ценностный компонент отражает сочетание двух важных аспектов. Первый — это стремление к познанию как таковое, внутренняя потребность в получении нового знания. Второй — осознание практической значимости исследовательской деятельности для

будущего профессионального развития. В содержание этого компонента входят мотивы, цели и ценностные установки, которые в совокупности определяют характер вовлеченности студента в исследовательскую деятельность. А сформированность компонента проявляется в устойчивой включенности студента в исследовательский процесс, в готовности добиваться обоснованных результатов и в умении соотносить свою текущую исследовательскую работу с задачами профессионального сообщества.

Когнитивный компонент включает в себя познавательные способности, систему знаний, практические навыки и мыслительные стратегии, применяемые при решении научно-практических задач в профессиональной сфере. Именно профессиональный контекст задаёт характер развития когнитивного компонента, так как студент формирует не абстрактный, оторванный от жизни набор исследовательских умений, а конкретный инструментарий, пригодный для решения профессиональных задач.

Операциональный компонент характеризуется совокупностью практических умений, которые необходимы для реализации полного исследовательского цикла. Благодаря развитости этого компонента студент способен обнаруживать проблемные аспекты в предметной области, корректно ставить цели, выдвигать проверяемые гипотезы, выбирать адекватные методы исследования, интерпретировать полученные данные, представлять итоги работы в соответствии с академическими и профессиональными требованиями.

Инструментом осмысления имеющегося исследовательского опыта служит **рефлексивный компонент**. Развитость этого компонента позволяет студенту отслеживать внутреннюю логику собственных действий, определять сильные стороны и зоны роста, соотносить достигнутые результаты с изначально поставленными задачами и критериями качества, которые приняты в профессиональной среде.

На этапе рефлексии происходит интеграция результатов работы всех компонентов исследовательской позиции. Дальнейшая траектория профессионального развития студента определяется с учётом актуальных задач профессии, личных познавательных интересов и перспективных направлений специализации.

Определив исследовательскую позицию студента и ее структурную организацию, обратимся теперь к понятию «тьюторское сопровождение». Мы рассматриваем его как одно из ведущих средств формирования исследовательской позиции в условиях студенческого научного объединения. Уточнение данного понятия необходимо для того, чтобы обосновать конкретные способы поддержки исследовательского познания студентов.

В современной педагогической науке сложилось устойчивое понимание тьюторства как особой педагогической технологии, ориентированной на индивидуализацию образовательного процесса (В. А. Адольф, Н. В. Пилипчевская) [6]. В контексте деятельности СНО тьюторское сопровождение приобретает особую значимость: именно в рамках научного объединения студент сталкивается с необходимостью самостоятельно формулировать исследовательские задачи, выбирать способы работы и соотносить личные интересы с логикой научного поиска.

В работах В. А. Адольфа и Н. В. Пилипчевской, отмечается, что ключевая задача тьютора состоит в том, чтобы содействовать студенту в осознании собственных образовательных потребностей и профессиональных ориентиров [6; 7]. В ходе совместной работы студент и тьютор уточняют личные цели обучающегося, выделяют соответствующую ему область профессиональной деятельности и намечают пути достижения запланированных результатов.

Авторы отмечают, что при таком подходе тьюторская деятельность раскрывается как партнёрское взаимодействие тьютора и студента, нацеленное на освоение ресурсов образовательного и воспитательного пространства вуза. В итоге студент учится сам определять траекторию своего развития и как личности, и как будущего профессионала. Выстраивать её так, чтобы личные устремления отвечали запросам общества [7].

В исследовании А. В. Баширова, Т. А. Ханова, А. А. Графова [30] отмечается, что вовлечённость студентов в исследовательскую деятельность определяется интересом к теме и зависит от компетентности преподавателя. Авторы подчёркивают, что студенты изначально находятся в неравных условиях: у кого-то уже есть нужная база и высокий интерес, а кому-то только предстоит этот интерес сформировать. Это обстоятельство обосновывает потребность в индивидуализированном тьюторском сопровождении, ориентированном на личностные особенности и мотивацию каждого обучающегося.

В работе А. Н. Ганичевой [9] описывается набор профессиональных компетенций необходимых тьютору. Исследователь отмечает, что профессиональные компетенции тьютора включают умения, позволяющие сопровождать студента в образовательном процессе. К числу таких умений относится оценка имеющихся у обучающегося ресурсов, содействие в определении образовательной траектории и фиксация изменений, отражающих ход его профессионального становления. В основе деятельности тьютора должно быть гуманное отношение, уважение к личности, эмпатия, толерантность, ответственность и выстраивание партнёрского взаимодействия. Значимыми являются профессиональная корректность, объективность суждений и способность сохранять эмоциональную устойчивость при общении со студентами.

В рамках настоящего исследования проведено разграничение между двумя близкими по содержанию, но различающимися по смысловой нагрузке видами поддержки — научным руководством исследовательской деятельностью и тьюторским сопровождением. Научное руководство преимущественно ориентировано на сопровождение отдельного исследовательского проекта. Тьюторское сопровождение, в свою очередь, направлено на становление у студента исследовательской позиции как устойчивого личностно-профессионального качества.

Сопровождение исследовательской деятельности в форме научного руководства ориентировано главным образом на получение осязаемого, внешнего результата — завершение работы, подготовку публикации или выступление на конференции. В ходе такого взаимодействия преподаватель либо научный сотрудник помогает студенту овладеть конкретными исследовательскими методами, найти нужные информационные ресурсы и преодолеть возникающие практические сложности. Все усилия при этом направлены на создание конкретного продукта — статьи, доклада, отчета. Такая форма работы, безусловно, обладает высокой ценностью и не может быть недооценена, однако она не может рассматриваться как достаточная для формирования исследовательской позиции. Успешная реализация исследовательского проекта сама по себе еще не означает, что у студента сформировалась исследовательская позиция как устойчивое личностное качество.

В логике нашего исследования тьюторское сопровождение развития исследовательской позиции принципиально отличается по своему вектору. Здесь приоритет отдается внутренним изменениям студента, а не формальным показателям результативности. Тьютор в этом контексте не задает студенту готовый алгоритм действий, а создает условия для самостоятельного осмысления исследовательского пути. Он помогает обучающемуся соотнести личные познавательные интересы с актуальными направлениями научной работы, выявить релевантные источники и критически оценить их содержание. В центре внимания тьюторского сопровождения лежит не достижение конкретного результата, а освоение логики научного поиска и умение учитывать различные исследовательские перспективы, то есть развитие исследовательского мышления. Тьюторское сопровождение основывается на диалогической форме взаимодействия. Через обсуждение вариантов формулировки задач, сопоставление альтернативных подходов и разбор типичных затруднений у студента формируется ценностное отношение к исследовательской деятельности как способе профессионального самоопределения. Тьютор при этом выполняет функцию навигатора — не подменяя самостоятельность студента, он помогает структурировать неопределённость, выделять опорные точки в работе и корректировать траекторию с учётом меняющихся познавательных запросов.

Таким образом, тьюторское сопровождение нацелено на развитие внутренней исследовательской мотивации и способности к саморегуляции в условиях неопределённости — качеств, которые не сводятся к набору освоенных методов, но определяют готовность студента к продолжению научной работы и к решению нестандартных профессиональных задач.

При таком подходе внешние академические результаты (публикация статьи, выступление с докладом, участие в конференции) выступают в роли инструментальных ориентиров. Их значение состоит не в достижении как таковом, а в том, что они становятся материалом для осмысления. Сопоставляя полученный продукт со своими ожиданиями и представлениями о качестве работы, студент прослеживает, как меняется его профессиональный уровень, и уточняет собственное понимание своей исследовательской роли.

В рамках проведённого исследования тьюторское сопровождение исследовательской позиции студентов рассматривается как педагогическая технология, построенная на партнёрском взаимодействии тьютора и обучающегося. Целью тьюторского сопровождения является создание условий, в которых студент приходит к осознанию себя как самостоятельного субъекта исследовательской деятельности. При этом акцент делается на развитии способности к рефлексии и на формировании у студента ценностно-смыслового отношения к научному познанию как к значимому элементу профессионального развития.

В соответствии с подходом Т. М. Ковалёвой [10] деятельность тьютора целесообразно рассматривать в рамках трёх смысловых направлений, каждое из которых реализует определённую задачу.

В рамках социального направления тьютор содействует ориентации студента в научно-образовательной среде вуза. Он помогает познакомиться с тематикой текущих исследований в СНО, понять, какие площадки (лаборатории, семинары, кружки) подходят для апробации собственных идей. При этом основное внимание уделяется не просто перечню доступных ресурсов, а установлению их связи с индивидуальными познавательными целями обучающегося. Такой подход позволяет сделать участие в СНО не формальной процедурой, а обоснованным этапом исследовательского пути студента.

Предметное направление связано с переводом учебного интереса в исследовательский. Тьютор помогает студенту увидеть проблемные зоны, спорные вопросы, точки роста — то, что может стать основой для собственного поиска. Вместе они подбирают такие исследовательские задачи и форматы работы, которые позволяют соотнести исследовательские интересы с актуальными направлениями работы СНО. Важный результат здесь — не выбор «удобной» темы, а освоение студентом базовых действий исследователя: постановки вопроса, аргументации его значимости, соотнесения методов с целью.

Антропологическое направление обращено к готовности самого студента действовать в ситуации неопределённости. Задача тьютора — выявить личностный, антропологический потенциал обучающегося и перевести его в категорию ресурсов. В практике СНО это проявляется в сопровождении первых самостоятельных действий студента: тьютор помогает ему опираться на собственные ресурсы и осознанно корректировать свои действия.

В такой логике участие в СНО становится площадкой для последовательного формирования исследовательской позиции: студент осваивает умение видеть возможности среды, формулировать содержательные вопросы и соотносить их со своими личностными ресурсами и профессиональными перспективами [31].

В рамках нашего исследования представляет интерес подход А. В. Маркер и Л. Д. Дубровской [11] к разработке модели тьюторского сопровождения студента во внеучебной деятельности в составе совета по НИРС. Авторы фиксируют четыре инструмента деятельности Совета по НИРС для студентов-тьюторантов.

Первым инструментом выступает собственно научно-исследовательская функция Совета по НИРС. Она выражается в предоставлении студентам возможностей раскрыть исследовательский потенциал: написание научных работ, сбор необходимых для проведения исследования данных, участие в научных конференциях и деятельности научных подразделений университета. Этот инструмент способствует также научной социализации и включению в университетское научное сообщество.

Практико-ориентированная функция Совета по НИРС выступает вторым инструментом реализации сопровождения студентов. У них появляется возможность участвовать в мастер-классах, круглых столах. Что создаёт благоприятную среду для исследований, служит формированию профессиональной идентичности и ключевых профессиональных качеств.

Третьим инструментом выступает организационная функция Совета по НИРС. Этот инструмент обеспечивает вовлечённость студентов в подготовку научных мероприятий, в том числе в роли волонтеров, и способствует формированию навыков планирования, расстановки приоритетов и коммуникации.

Творческая функция Совета по НИРС представляет собой четвёртый инструмент сопровождения. Он позволяет реализовать творческие способности студента в рамках научной работы, что придаёт исследовательской работе личностную значимость.

Организация тьюторского сопровождения как фактора развития исследовательской позиции у студентов в научном объединении требует выявления и описания психолого-педагогических условий.

Проведённым исследованием определена совокупность из семи психолого-педагогических условий тьюторского сопровождения исследовательской позиции студентов в СНО университета:

Актуализация личного познавательного интереса студента. В основе работы лежит вопрос или тема, значимая для самого студента. Тьютор содействует трансформации этого интереса в исследовательскую задачу — помогает обозначить проблему, выделить уже имеющиеся знания по теме и определить направления дальнейшего поиска. В деятельности СНО это реализуется через персональные консультации и представление идей на секционных заседаниях.

Обеспечение методическими средствами организации исследовательской деятельности. Для преодоления трудностей, связанных с неопределённостью исследовательского поиска, студенту предоставляются стандартизированные инструменты: чек-листы для формулирования гипотезы, типовые схемы работы с источниками, структурные шаблоны для подготовки научных текстов. В рамках СНО указанные материалы объединяются в методическую дорожную карту. Она определяет последовательность шагов: от формулировки идеи до её публичной презентации.

Систематизация рефлексивной практики и механизма обратной связи выступает важным условием сопровождения исследовательской деятельности. Исследовательскую деятельность выстраивают поэтапно. По завершении каждого этапа студент получает обратную связь. Для этого используют разнообразные форматы. Среди них мини-доклады, взаимное рецензирование, фиксация рефлексивных выводов. В регламенте секций СНО такую практику закрепляет в качестве обязательного компонента исследовательского цикла.

Постепенное изменение характера тьюторской поддержки. Формат взаимодействия тьютора и студента адаптируют с учётом того, насколько у обучающегося сформированы исследовательские умения. На начальном этапе преобладает совместное проектирование. Позже фокус смещается в сторону консультативной поддержки. К завершающему этапу роль тьютора преимущественно сводится к экспертной функции. Переход между форматами

отражают в индивидуальном плане студента. Чтобы объективно оценить, готов ли студент к большей самостоятельности, используют систему показателей, фиксирующих уровень его исследовательских компетенций. Такой подход даёт возможность выстраивать сопровождение, опираясь на реальные возможности студента, и последовательно развивать его исследовательскую самостоятельность.

Формирование культуры конструктивного анализа затруднений. В СНО целенаправленно формируют культуру конструктивного анализа затруднений. Ошибочные результаты не расценивают как неудачу. Их воспринимают как основание для корректировки хода исследования. Затруднения становятся площадкой для отработки исследовательских умений, а не поводом прекращать работу.

Освоение различных функциональных ролей в научном сообществе. Студент в рамках СНО последовательно пробует себя в нескольких профессиональных ролях: выступает автором научного текста, берёт на себя функции рецензента, модерирует дискуссии, участвует в организации мероприятий. Это позволяет студенту на практике познакомиться с различными типами научной работы, а также определить, какие роли лучше соответствуют его склонностям и профессиональным интересам.

Соотнесение индивидуальной исследовательской темы с тематической повесткой СНО. Индивидуальная исследовательская тема должна соотноситься с общей тематической повесткой СНО. Тьютор содействует интеграции личного исследовательского интереса студента в деятельность объединения. Он помогает подобрать подходящую секцию, рассмотреть возможность участия в уже действующем проекте либо скорректировать собственную идею с учётом актуальных направлений работы СНО. В этом помогают каталог проектных задач, тематические навигационные материалы, а также кураторские консультации.

Психолого-педагогические условия развития исследовательской позиции студента при тьюторском сопровождении взаимосвязаны. Реализация одного из условий обеспечивает эффективность других, а исключение любого из них снижает общий результат. В результате складывается образовательная среда, где развитие исследовательской позиции происходит последовательно за счёт согласованной работы всех элементов сопровождения.

Анализ исследовательской позиции студента послужил нам отправной точкой для выстраивания её развития в научном объединении при поддержке тьютора. Для отслеживания результативности психолого-педагогических условий тьюторского сопровождения исследовательской позиции студентов в СНО нами были разработаны критерии и определены уровни её развития.

При подборе критериев учитывали теоретические представления о субъектности (подходы К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова⁶), специфику работы СНО, нормативные ориентиры исследовательской подготовки в вузе, а также реальные инструменты, которые применяются в университетской практике для оценки студенческих исследований [19; 24].

Полученные результаты сведены в таблицу: в ней для каждого компонента исследовательской позиции: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального, рефлексивного — указаны соответствующие критерии, конкретные показатели, по которым их можно зафиксировать, и подходящие методы диагностики с учётом формата деятельности СНО (табл. 1).

⁶ Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. — 432 с. — ISBN 978-5-7429-0715-2. — EDN VRRVUX. (дата обращения: 13.07.2026).

Таблица 1

**Критерии, показатели и методы оценки компонентов
исследовательской позиции студента в СНО при тьюторском сопровождении**

Компоненты исследовательской позиции студента, участвующего в СНО	Критерии	Показатели	Методы оценки
Мотивационно-ценностный	Осознанная мотивация и ценностное отношение к исследовательской деятельности	— инициативное обращение в СНО (не по направлению, а по собственному желанию); — устойчивость интереса: продолжение работы при возникновении трудностей, выход за рамки минимальных требований; — ориентация на содержательный результат (поиск новых данных, проверка гипотезы), а не только на формальные показатели (зачёт, баллы, публикация ради галочки); — готовность вкладывать дополнительное время и усилия в проект.	— анкетирование с проективными и открытыми вопросами о мотивах и ожиданиях; — наблюдение и фиксация регулярности и инициативности участия (журнал активности СНО, отметки о самостоятельных предложениях); — полуструктурированное интервью с тьютором и студентом (динамика мотивации по этапам проекта).
Когнитивный	Сформированность исследовательской грамотности в предметной области	— владение понятийным аппаратом и корректное использование терминологии в текстах и устной речи; — понимание логики научного поиска: способность различать цель, задачи, гипотезу, объект, предмет, методы, результаты; — умение обосновать выбор методов под задачи исследования (а не применять «универсальные» шаблоны); — навык работы с источниками: поиск релевантной литературы, критический отбор, выявление пробелов в знаниях по теме; — способность соотносить собственные результаты с уже имеющимися научными данными и аргументировать новизну или практическую ценность.	— экспертный анализ обзора литературы и методологии в проекте (логика, полнота, критические суждения); — устная защита концепции проекта с оценкой способности аргументированно отвечать на вопросы о теоретической рамке.
Операциональный	Практическая готовность реализовывать исследовательский проект в условиях СНО	— способность самостоятельно спланировать работу (этапы, сроки, ресурсы) и корректировать план при изменении условий; — корректное применение методов: сбор данных, обработка, интерпретация в соответствии с требованиями научной достоверности; — выполнение всех обязательных элементов проекта (гипотеза, задачи, методы, результаты, выводы) без существенных нарушений логики; — владение инструментами фиксации и представления результатов (таблицы, графики, протоколы, презентации); — готовность публично представлять результаты и отвечать на вопросы аудитории.	— анализ календарного плана и отчётов по этапам (самостоятельность планирования, реалистичность сроков); — защита проекта/доклада с оценкой самостоятельности выступления и качества аргументации.
Рефлексивный	Способность осмысленно анализировать исследовательскую деятельность и использовать опыт для развития	— умение выделять сильные и слабые стороны работы, объяснять причины ошибок и предлагать способы их устранения; — осмысление приобретённых навыков и опыта: какие умения развил, что далось труднее, как планирует применять в будущем; — продуктивное использование обратной связи: учёт замечаний, изменение подходов, демонстрация изменений между версиями работы.	— рефлексивные эссе после каждого этапа проекта с конкретными вопросами-ориентирами; — обсуждение с тьютором динамики работы и принятых решений (на основе записей сессий и самоотчётов).

Составлено авторами

Типология уровней развития исследовательской позиции студентов СНО построена на выделенных критериях и отражает динамику её становления. Степень выраженности компонентов исследовательской позиции студента (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального, рефлексивного) служит основанием для оценки эффективности тьюторского сопровождения в формировании этой позиции.

Репродуктивный уровень соответствует стартовой ступени вовлечения студента в работу СНО. Интерес к исследовательской деятельности присутствует, но устойчивые исследовательские навыки пока не выстроены. Обучающийся аккуратно выполняет поставленные задачи, действуя в рамках заданного алгоритма; продуктивность его работы во многом зависит от систематической помощи тьютора.

Для студентов, находящихся на репродуктивном уровне, характерен ряд особенностей. Их представления о построении и логике исследования носят фрагментарный, недостаточно системный характер. Профессиональная терминология используется ими на уровне узнавания, но не на уровне активного применения. Студенту трудно самостоятельно подобрать и обосновать методы исследования, а также составить развёрнутый план работы. Навыки самокоррекции и осмысленного использования обратной связи у него пока не сформированы. Замечания тьютора он воспринимает как инструкции по исправлению, а не как основу для выстраивания собственной исследовательской стратегии.

Активно-исполнительский уровень отражает переход студента к большей самостоятельности. Он выбирает тему из предложенного перечня, обосновывает её актуальность, планирует работу с опорой на методические материалы. Уверенно применяет исследовательские приёмы, корректно использует профессиональную лексику, ориентируется в ключевых методах своей области. Студент замечает очевидные недочёты в работе, воспринимает замечания как ресурс для улучшения, отвечает на простые рефлексивные вопросы. Но при прогнозировании трудностей, построении стратегии и других сложных задачах он нуждается в рекомендациях тьютора. На этом уровне тьютор выполняет роль «навигатора», он помогает увидеть риски, уточнить логику исследования и пр.

Субъектно-творческий уровень свидетельствует о сформированной исследовательской позиции студента. Он выступает как самостоятельный участник научного процесса. Мотивация строится на личной заинтересованности в раскрытии проблемы, а не на внешних требованиях. Для студента важен содержательный результат, а не формальное выполнение этапов. Он сам определяет исследовательские задачи, выстраивает последовательность действий, подбирает и при необходимости адаптирует методы. При затруднениях способен скорректировать рабочий план без посторонней помощи. Он владеет навыками критической оценки собственных результатов: умеет соотнести их с намеченными целями, принять во внимание поступающую обратную связь, сопоставить сделанные выводы с уже имеющимися научными данными, а также обосновать возможные сферы применения полученных результатов.

Для проверки эффективности тьюторского сопровождения как фактора развития исследовательской позиции студентов в научном объединении была проведена опытно-экспериментальная работа. В ней приняли участие 60 студентов, которые были разделены на контрольную группу (30 человек) и экспериментальную группу (30 человек). Исследование проводилось на базе Астраханского государственного университета имени В. Н. Татищева в период с сентября 2025 года по май 2026 года. Динамика распределения студентов по выделенным уровням в контрольной и экспериментальной группах отражена в таблице 2.

В контрольной группе, как видно из таблицы, колебания показателей незначительны. Доля студентов, находившихся на репродуктивном уровне, уменьшилась на 6,7 процентных пункта (с 56,7 % до 50,0 %). Доля обучающихся, отнесенных к активно-исполнительскому

уровню, выросла на 6,6 процентных пункта (с 36,7 % до 43,3 %). Что касается показателя субъектно-творческого исследовательского уровня, то он не изменился и остался на уровне 6,7 %. Подобная динамика, на наш взгляд, соответствует обычным вариациям, характерным для традиционного формата обучения, где специальная, целенаправленная работа по формированию исследовательской позиции не ведется. Небольшие изменения можно объяснить естественным развитием студентов в ходе учебного процесса, но они не носят системного характера.

Таблица 2

**Динамика уровней развития исследовательской
позиции за период опытно-экспериментальной работы (%)**

Уровень сформированности исследовательской позиции	КГ (нач.) (n = 30)	КГ (кон.) (n = 30)	ЭГ (нач.) (n = 30)	ЭГ (кон.) (n = 30)	Δ КГ	Δ ЭГ
Репродуктивный	56,7	50,0	60,0	20,0	-6,7	-40,0
Активно-исполнительский	36,7	43,3	36,7	63,3	+6,6	+26,6
Субъектно-творческий исследовательский	6,7	6,7	3,3	16,7	0	+13,4

Составлено авторами

В экспериментальной группе, напротив, прослеживаются более существенные и качественные изменения, которые указывают на действенность применяемых психолого-педагогических мер. Ключевым показателем здесь выступает значительное снижение доли студентов репродуктивного уровня — на 40,0 процентных пункта: с 60,0 % в начале эксперимента до 20,0 % на завершающем этапе. Доля студентов активно-исполнительского уровня выросла на 26,6 процентных пункта (с 36,7 % до 63,3 %). Особого внимания заслуживает динамика субъектно-творческого уровня: его доля увеличилась на 13,4 процентных пункта и составила 16,7 % (при стартовом значении 3,3 %). Это говорит о том, что у ряда студентов сложились устойчивые навыки самостоятельной постановки исследовательских задач, выстраивания логики исследования и анализа полученных результатов без внешней поддержки.

Сопоставление данных контрольной и экспериментальной групп позволяет исключить объяснение изменений лишь временным фактором или общими образовательными тенденциями. Существенная разница в показателях групп отчетливо демонстрирует эффект специально организованного сопровождения.

Так, в контрольной группе доля репродуктивного уровня снизилась на 6,7 процентных пункта, а в экспериментальной группе на 40,0 процентных пункта. Это даёт основания связывать позитивные сдвиги в экспериментальной группе именно с деятельностью тьютора, ориентированной на становление субъектности студента и развитие его рефлексивных навыков.

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают практическую эффективность тьюторского сопровождения в поддержке исследовательской деятельности студентов в научных объединениях.

Таблица 3

Динамика по компонентам исследовательской позиции (ЭГ)

Компонент	Констатирующий этап (средний балл)	Контрольный этап (средний балл)	Прирост
Мотивационно-ценностный	2,9	4,3	+1,4
Когнитивный	2,5	3,9	+1,4
Операционный	2,3	4,0	+1,7
Рефлексивный	2,3	4,2	+1,9

Составлено авторами

Изменения средних баллов (табл. 3) по всем компонентам исследовательской позиции свидетельствует о позитивной динамике показателей, которые отражают качественные изменения в структуре исследовательской деятельности студентов: укрепление мотивационно-ценностных

оснований, расширение когнитивного арсенала, совершенствование операциональных умений и развитие рефлексивных способностей. Данная динамика позволяет констатировать формирование более зрелой исследовательской позиции, характеризующейся целостностью, устойчивостью и способностью к самостоятельной реализации исследовательских задач.

Прирост мотивационно-ценностного компонента (+1,4) говорит о том, что у студентов в целом сформировалась более сильная внутренняя мотивация, они стали активнее проявлять инициативу, видеть личную и социальную значимость исследовательской работы.

Изменения в когнитивном компоненте (прирост +1,4) говорят о расширении углублении знаний о том, как устроено научное исследование, студенты стали увереннее оперировать исследовательскими понятиями, лучше понимать логику научного поиска, грамотнее работать с информацией.

Важный маркер показывает операциональный компонент (прирост +1,7). Студенты стали гораздо успешнее переводить знания в действие — реально применять методы, доводить работу до конца, анализировать полученные данные.

Самый заметный скачок прироста показывает рефлексивный компонент (прирост +1,9). Это значит, что после эксперимента студенты стали гораздо чаще и глубже анализировать свою работу: оценивать методы, замечать ошибки, задумываться, как можно было сделать иначе, и на основе этого корректировать дальнейшие шаги.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать ряд выводов о механизмах влияния тьюторского сопровождения на развитие исследовательской позиции студентов.

Во-первых, в рамках тьюторского сопровождения реализуется переход студента из позиции «объекта» педагогического воздействия в позицию «субъекта» исследовательской деятельности. В экспериментальной группе студенты не только освоили методологические инструменты, но и обрели способность самостоятельно выстраивать исследовательскую траекторию, что проявилось в увеличении доли студентов с субъектно-творческим исследовательским уровнем.

Во-вторых, ключевым механизмом развития исследовательской позиции выступает рефлексия. В экспериментальной группе наибольший прирост отмечен по рефлексивному компоненту (+ 1,9 балла, см. таблицу 3). Благодаря регулярной рефлексивной работе (ведение дневников, проведение рефлексивных сессий, обсуждение вопросов с тьютором) студенты не ограничивались выполнением исследовательских действий, а осмысливали цели, используемые средства и полученные результаты.

В-третьих, выделенные психолого-педагогические условия функционируют как единая система. Так, индивидуализация работы со студентом при отсутствии рефлексивной среды способна привести к его изоляции. В свою очередь, событийный характер деятельности без сетевой позиции тьютора не позволяет выйти за рамки вузовского пространства. Устойчивый положительный результат достигается исключительно при комплексном применении всех условий.

В-четвёртых, полученные результаты исследования согласуются с положениями, представленными в работах современных учёных. В частности, концепция системного подхода к организации научно-исследовательской деятельности, разработанная коллективом авторов: Ю. С. Матросовой, И. В. Гладкой и С. А. Суворовой [4], обосновывает важность формирования целостной системы управления знаниями в студенческих научных объединениях.

О. Н. Мамонова и О. В. Юрченко [32] в своем исследовании подчёркивают, что наставничество способствует более быстрому формированию метакомпетенций обучающихся по сравнению с традиционными формами обучения. Наставник обеспечивает индивидуальное

сопровождение, помогает в постановке целей и достижении профессиональных результатов, что полностью согласуется с нашими выводами о значимости адресного подхода.

Существенное подтверждение наших выводов обнаруживается в исследовании П. А. Амбаров и Н. В. Шабровой [33], где обоснована эффективность многоуровневой системы поддержки научно-исследовательской деятельности и раскрыта роль наставничества в формировании исследовательских компетенций обучающихся.

Особую ценность представляет теоретическая модель интегративного наставничества, предложенная В. В. Невониной, В. Г. Рындак и А. А. Бакаевым [34], которая позволяет проследить влияние наставничества на формирование исследовательской позиции студента в разных аспектах. Выявленные авторами уровни интеграции (эпистемологический, методологический, социально-психологический и личностно-смысловой) подтверждают комплексный характер формирования исследовательских компетенций.

Концепция диалогического взаимодействия, представленная в исследовании, также коррелирует с нашими выводами о важности создания условий для развития самостоятельной исследовательской позиции обучающихся.

Результаты опытно-экспериментальной работы демонстрируют эффективность тьюторского сопровождения как средства развития исследовательской позиции студентов. Установленные психолого-педагогические условия формирования такой позиции обосновывают необходимость комплексного подхода к организации научно-исследовательской деятельности. Создаваемая в рамках этого подхода образовательная среда способствует переходу студентов от пассивного восприятия педагогического воздействия к самостоятельной реализации исследовательских задач.

Выводы

Результаты исследования показали, что тьюторское сопровождение меняет характер участия студентов в работе СНО. Обучающиеся переходят из позиции пассивного присутствия и постепенно занимают позицию самостоятельных субъектов исследовательской деятельности.

Анализ образовательных практик показал принципиальный разрыв между двумя подходами к вовлечению студентов в научно-исследовательскую работу. Как правило традиционная практика сводится к формальному вовлечению студентов в деятельность СНО — посещению заседаний, выполнению отдельных заданий. Она не ведёт к становлению исследовательской позиции. Другая ситуация складывается при реализации комплекса специально организованных психолого-педагогических условий тьюторского сопровождения. Именно такой подход формирует устойчивые исследовательские установки и навыки студентов.

Данные опытно-экспериментальной работы подтверждают ключевую закономерность. Развитие исследовательской позиции достигается только при последовательной реализации всех элементов тьюторского сопровождения.

Особого внимания заслуживает динамика рефлексивных компетенций. Именно в этой области зафиксирован наиболее выраженный прогресс у обучающихся экспериментальной группы. Такой результат имеет принципиальное значение: развитая рефлексия становится опорой для профессионального роста, формирует способность к самообразованию и самостоятельному проектированию дальнейшего профессионального пути.

Перспективным направлением дальнейшей работы видится разработка и апробация программы подготовки тьюторов для СНО, что позволит обеспечить устойчивое развитие тьюторского сопровождения в студенческих научных объединениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воложанина, Т. С. Роль Студенческого Научного Общества в развитии интереса к Научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях / Т. С. Воложанина, А. А. Желудкова // Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования: Сборник научных статей и тезисов по материалам Международной научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 26 марта 2026 года. — Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2026. — С. 19–26. — EDN EPNDJK. (дата обращения: 08.07.2026).
2. Гусева, М. С. Новая модель организации студенческого научного общества в условиях парадигмы экономики знаний и цифровой трансформации университетов: концепция и практика применения / М. С. Гусева, Е. Г. Репина // Вестник Самарского государственного экономического университета. — 2022. — № 8(214). — С. 19–33. — DOI 10.46554/1993-0453-2022-8-214-19-33. — EDN MZDUJN. (дата обращения: 08.07.2026).
3. Казаченок, Ю. В. Поддержка научных сообществ как педагогическое условие формирования научно-исследовательской культуры у студентов вуза / Ю. В. Казаченок // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2025. — Т. 17, № 4. — С. 48–63. — DOI 10.14529/ped250404. — EDN DEUONU. (дата обращения: 08.07.2026).
4. Матросова, Ю. С. Управление знаниями как основа организационно-управленческого и научно-методического обеспечения деятельности студенческих научных объединений / Ю. С. Матросова, И. В. Гладкая, С. А. Суворова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2025. — № 218. — С. 37–50. — DOI 10.33910/1992-6464-2025-218-37-50. — EDN BDKMCJ. (дата обращения: 08.07.2026).
5. Морозов, В. А. Стратегическая роль студенческого научного общества как инструмента управления развитием инновационной деятельности университета / В. А. Морозов // Инновации и инвестиции. — 2024. — № 10. — С. 166–169. — EDN DDFBVV. (дата обращения: 08.07.2026).
6. Адольф, В. А. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС / В. А. Адольф, Н. В. Пилипчевская // Высшее образование в России. — 2012. — № 11. — С. 164–166. — EDN QAYFEZ. (дата обращения: 08.07.2026).
7. Адольф, В. А. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт / В. А. Адольф, Н. В. Пилипчевская // Высшее образование в России. — 2011. — № 4. — С. 143–147. — EDN NTYLTN. (дата обращения: 08.07.2026).
8. Гаврилюк, Т. В. Тьюторское сопровождение в условиях индивидуальных образовательных траекторий в вузе / Т. В. Гаврилюк, В. Ю. Бочаров // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2025. — Т. 28, № 1. — С. 78–109. — DOI 10.31119/jssa.2025.28.1.4. — EDN BVUPWD. (дата обращения: 08.07.2026).
9. Ганичева, А. Н. Деятельность тьюторского корпуса как форма наставничества в системе современного вуза / А. Н. Ганичева // Шамовские чтения: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах, Москва, 24–31 января 2026 года. — Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2026. — С. 37–43. — EDN VTFZZU. (дата обращения: 08.07.2026).

10. Ковалева, Т. М. Ресурсность тьюторского сопровождения в процессе профессионализации / Т. М. Ковалева // 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. — Москва: Московский городской педагогический университет, ООО "А-Приор", 2026. — С. 10–13. — EDN LQKNHM. (дата обращения: 08.07.2026).
11. Маркер, А. В. Из опыта реализации модели тьюторского сопровождения студента в рамках его внеучебной деятельности в вузе / А. В. Маркер, Л. Д. Дубровская // Психология образования: образовательный потенциал развития личности: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции психологов образования Сибири с международным участием, Иркутск, 03–04 сентября 2020 года. — Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. — С. 442–449. — EDN KVPDAD. (дата обращения: 08.07.2026).
12. Розин, В. М. Осмысление тьюторского опыта как "тихой революции" в образовании / В. М. Розин, Т. М. Ковалева // Педагогика. — 2021. — Т. 85, № 9. — С. 41–51. — EDN WVJVDC. (дата обращения: 08.07.2026).
13. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике: Монография / Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Э. В. Хачатрян [и др.]. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. — 212 с. — ISBN 978-5-243-00759-7. — EDN SXMFKK. (дата обращения: 08.07.2026).
14. Иванова, И. В. Модель научного наставничества на основе коллаборации студенческих научных обществ вуза и техникума / И. В. Иванова // Нижегородское образование. — 2023. — № 4. — С. 65–72. — EDN MVNVMN. (дата обращения: 08.07.2026).
15. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев; Б. Г. Ананьев. — 3-е изд.. — Москва [и др.]: Питер, 2010. — 282 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-498-07869-4. — EDN QXABYZ. (дата обращения: 10.07.2026).
16. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М.: 1971. 64 с. — URL: <https://www.leonarus.ru/wp-content/uploads/Functional.pdf> (дата обращения: 10.07.2026). (дата обращения: 13.07.2026).
17. Крупнов, А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2006. — № 1. — С. 63–73. — EDN IJFTET. (дата обращения: 10.07.2026).
18. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1975. — Т. 21, № 2. — С. 31–45. — EDN SAFZCJ. (дата обращения: 10.07.2026).
19. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — Санкт-Петербург: Издательство Алетейя, 2003. — 272 с. — ISBN 5-89329-545-5. — EDN QXFSTRZ. (дата обращения: 10.07.2026).
20. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин; Под редакцией Е. А. Климова; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. — 544 с. — (Психологи России). — ISBN 978-5-9770-0477-0. — EDN QXYUZL. (дата обращения: 10.07.2026).

21. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — Москва: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр Российской академии наук "Издательство "Наука", 1986. — 255 с. — EDN WILCXN. (дата обращения: 10.07.2026).
22. Абульханова, К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова; Ответственный редактор: В. А. Лекторский. — Москва: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр РАН "Издательство "Наука", 1973. — 288 с. — EDN TERKVD. (дата обращения: 10.07.2026).
23. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский; В. А. Петровский. — Москва: Смысл, 2010. — 559 с. — (Фундаментальная психология). — ISBN 978-5-89357-282-7. — EDN QYBRUB. (дата обращения: 10.07.2026).
24. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. — 2-е изд., перераб. — Москва: Международная педагогическая академия, 1995. — 324 с. — ISBN 5-87977-027-3. — EDN FMGEHR. (дата обращения: 10.07.2026).
25. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев; В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. — Москва: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та: 2003. — (Психология России / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т). — ISBN 5-89502-404-1. — EDN QXIXZJ. (дата обращения: 10.07.2026).
26. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. 285 с. — URL: <https://aoj.am/storage/distance-learning/additional-materials/dWhE5rjBXgKeTPTsbNACDBTzFxFxUbBALBglEsg6ME.pdf> (дата обращения: 10.07.2026).
27. Кузеванова, Е. В. Формирование исследовательской позиции студентов педагогического вуза / Е. В. Кузеванова // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 47–52. — EDN PEUMNP. (дата обращения: 13.07.2026).
28. Кригер, Е. Э. Исследовательская позиция педагога / Е. Э. Кригер // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — С. 858. — EDN RVDAMB. (дата обращения: 13.07.2026).
29. Обухов, А. С. Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности / А. С. Обухов // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: Научно-методический сборник в двух томах, Москва, 15–17 ноября 2009 года / Под общей редакцией А. С. Обухова. — Москва: Межрегиональное общественное движение творческих педагогов "Исследователь", 2010. — С. 42–48. — EDN VWRRLY. (дата обращения: 13.07.2026).
30. Баширов, А. В. Совершенствование научно-исследовательской работы студентов вузов / А. В. Баширов, Т. А. Ханов, А. А. Графов // Трансформация бизнеса и общественных институтов в условиях цифровизации экономики: сборник научных трудов VII Национальной (российской) научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2025 года. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, 2025. — С. 13–20. — EDN AIUCET. (дата обращения: 13.07.2026).

31. Ковалева, Т. М. Обучение — учение — образование — компетентность / Т. М. Ковалева // Деятельностный подход в образовании: Монография / Составитель В.А. Львовский. Том Книга 4. — Москва: Некоммерческое партнерство "Авторский Клуб", 2021. — С. 282–290. — EDN NRWOEM. (дата обращения: 13.07.2026).
32. Мамонова, О. Н. Наставничество в науке: перспективы и вызовы / О. Н. Мамонова, О. В. Юрченко // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. — 2021. — № 5(88). — С. 76–83. — EDN UFOQWU. (дата обращения: 13.07.2026).
33. Амбарова, П. А. Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах / П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 10. — С. 60–82. — DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82. — EDN WGLXWH. (дата обращения: 13.07.2026).
34. Неволина, В. В. Интегративная роль наставничества в процессе вовлечения студентов в исследовательскую деятельность / В. В. Неволина, В. Г. Рындак, А. А. Бакаев // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2025. — № 4(248). — С. 124–130. — DOI 10.25198/1814-6457-248-124. — EDN PQESCG. (дата обращения: 13.07.2026).

Treshchev Aleksandr Mikhailovich

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

E-mail: treshev@asu-edu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5410-9843>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=453903

Starkov Egor Vladimirovich

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev, Astrakhan, Russia

E-mail: sev712@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5314-6631>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1138111

Tutoring support as a factor in developing students' research position in a scientific association

Abstract. The scientific article reveals the potential of tutoring support as a tool for developing students' research position within a scientific association. The relevance of the study is determined by the current demand in higher education for fostering students' skills in independent scientific inquiry and by the insufficient methodological elaboration of integrating tutoring technologies into the practice of university scientific associations.

The paper describes the mechanisms for transforming students from passive participants in the educational process into active subjects of research activity. Particular attention is paid to the influence of psychological and pedagogical conditions on the formation of a holistic research position, which combines motivational-value, cognitive, operational, and reflective components.

The novelty of the approach lies in shifting the focus from traditional mentoring to a partnership model of interaction, where the tutor does not act as a translator of ready-made knowledge, but as an assistant in building an individual research route, which allows taking into account the personal professional interests and the pace of work of each student.

Based on a comprehensive analysis of theoretical and empirical data, the key factors contributing to the effective implementation of tutoring support in the activities of student scientific associations are identified. The study demonstrates the importance of a systematic approach to organising students' research work.

The experimental study confirmed the effectiveness of the developed psychological and pedagogical conditions: a significant increase in indicators across all components of the research position was recorded in the experimental group. Particularly notable changes occurred in the development of students' reflective skills, indicating the formation of their subjectivity in research activity.

Statistical processing of the results revealed significant differences between the control and experimental groups in all levels of the research position's development, which confirms the effectiveness of the proposed approach to organising tutoring support.

Keywords: students research activities; research position; student scientific association; tutor support; subjectivity of students; independent scientific activity; partnership model of interaction.