

УДК 378.147:316.6:159.9

DOI: 10.34670/AR.2026.76.53.040

Тьюторское и наставническое сопровождение иностранных студентов: сравнительный анализ организационных моделей

Слободчиков Илья Михайлович

Доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры русистики,
этноориентированной педагогики и цифровой дидактики,
Институт русского языка,
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6;
e-mail: il_grant@mail.ru

Косяков Максим Андреевич

Аспирант,
Федеральный институт цифровой трансформации образования,
127287, Российская Федерация, Москва, ул. Петровка, 23/10–9;
e-mail: il_grant@mail.ru

Аннотация

В статье проводится сравнительный анализ тьюторской, наставнической и кураторской моделей сопровождения иностранных студентов. Показано, что эти формы не являются взаимозаменяемыми: тьюторство связано с индивидуальной навигацией и образовательной самостоятельностью, наставничество – с передачей опыта, кураторство – с организационной связью между студентом и институтом. Наиболее продуктивной признается распределенная модель, в которой каждая роль соотнесена с определенным типом затруднения, а маршрутизация запроса превращается в осмысленный педагогический механизм. Ключевым критерием эффективности сопровождения выступает не число проведенных встреч, а динамика самостоятельности студента – способность точнее распознавать проблему, выбирать адекватного адресата помощи, переносить освоенные способы действия на новые учебные задачи и постепенно сокращать зависимость от внешней опоры. Предложена уровневая модель оценки самостоятельности (зависимый, ориентировочный, операциональный, продуктивный уровни) и обоснованы практические инструменты ее диагностики.

Для цитирования в научных исследованиях

Слободчиков И.М., Косяков М.А. Тьюторское и наставническое сопровождение иностранных студентов: сравнительный анализ организационных моделей // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 5А. С. 290-297. DOI: 10.34670/AR.2026.76.53.040

Ключевые слова

Тьюторство, наставничество, кураторство, иностранные студенты, организационная модель, распределенная модель, самостоятельность, адаптация.

Введение

В практике университетов слова «тьютор», «наставник» и «куратор» нередко употребляются почти как синонимы. Однако для сопровождения иностранных студентов такое смешение опасно: студент получает много контактов, но не понимает, за что отвечает каждый участник. В результате помощь становится не системой, а сетью случайных обращений.

Основная часть

Тьюторское сопровождение необходимо там, где студенту нужно построить индивидуальный маршрут: понять требования, распределить усилия, выбрать ресурсы, освоить способы решения повторяющихся трудностей. Наставничество полезно в другой логике: более опытный студент помогает новичку увидеть негласные правила среды.

Тьютор не должен превращаться в универсального помощника по всем вопросам. Его задача — постепенно формировать способность студента действовать самостоятельно. Это соответствует идее саморегулируемого обучения Б. Циммермана [Zimmerman, 2002], где важны постановка цели, контроль продвижения и рефлексия результата.

Наставничество менее формально и часто эффективнее в ситуациях повседневной адаптации. В концепции вовлеченности А. Астина [Astin, 1984] активное участие студента в жизни вуза является важным условием развития; наставник помогает новичку сделать это участие реальным. Кураторство при этом сохраняет административно-коммуникативную функцию.

Таблица 1 - Разграничение функций в системе сопровождения

Форма поддержки	Основная функция	Риск неверного использования
Тьюторство	построение образовательного маршрута	закрепление зависимости от тьютора
Наставничество	горизонтальная передача опыта	подмена профессиональной помощи бытовыми советами
Кураторство	связь с институтом и контроль критических ситуаций	сведение работы к отчетности
Психологическая служба	работа с тревожностью и изоляцией	слишком позднее подключение
Преподаватель	академическая обратная связь	ошибка трактуется как отсутствие мотивации

Наиболее продуктивна смешанная модель, но только если она построена не на механическом сложении мероприятий. Тьютор помогает студенту планировать действия, наставник снижает социальную дистанцию, куратор обеспечивает связь с институтом, преподаватель делает требования дисциплины понятными.

С точки зрения В. Тинто [Tinto, 1993], устойчивость студента зависит от интеграции в академическую и социальную среду. Смешанная модель позволяет удерживать оба контура: академический поддерживается преподавателем и тьютором, социальный — наставником и студенческим сообществом, институциональный — куратором и администрацией.

Организационная слабость многих программ поддержки состоит не в отсутствии участников сопровождения, а в неразличенности их функций. Когда куратор, тьютор, наставник и преподаватель отвечают «за всё», студент получает внешне широкую, но внутренне неупорядоченную помощь. Особенно проблемно это для иностранных обучающихся: они часто не различают административный, учебный, психологический и бытовой запросы и поэтому

обращаются либо слишком поздно, либо не по адресу.

Тьюторская работа имеет смысл там, где требуется построение образовательного маршрута. Она предполагает не постоянное сопровождение каждого шага, а развитие способности студента планировать действия, распознавать трудности и выбирать ресурс помощи. Наставничество эффективнее в зоне горизонтального опыта: как устроена повседневная жизнь группы, где искать учебные материалы, как обычно задают вопросы и какие неформальные правила существуют в подразделении.

Кураторская функция связана с институциональной связью: контроль критических ситуаций, информирование, соблюдение сроков и маршрутизация к службам университета. Преподавательская функция не должна растворяться в кураторстве: преподаватель отвечает прежде всего за академическую ясность, критерии, обратную связь и создание безопасных условий для пробного учебного действия.

Эффективность тьюторства нельзя измерять только числом проведенных встреч. Если после длительной поддержки студент по-прежнему не способен самостоятельно уточнить задание, найти нужный ресурс или сформулировать вопрос, сопровождение закрепляет зависимость. В логике саморегулируемого обучения Б. Циммермана важны постановка цели, текущий контроль и рефлексия результата; именно эти действия должны становиться предметом тьюторской работы [Zimmerman, 2002].

Наставничество имеет иной результат: снижение социальной дистанции и появление у новичка опыта принадлежности. Для иностранного студента важно не только получить формальную информацию, но и увидеть, что трудности первых недель типичны и преодолимы. Это уменьшает тревогу ошибки и помогает выйти за пределы земляческого круга, не разрушая при этом привычные культурные опоры.

Смешанная модель должна оцениваться по динамике поведения: студент раньше обращается за помощью, точнее различает адресатов запроса, активнее участвует в совместных заданиях, увереннее использует цифровую среду и переносит полученные рекомендации на новые ситуации.

Смешанная модель не является механической суммой ролей. Она требует регламента переходов между уровнями поддержки: когда вопрос остается в зоне наставника, когда передается тьютору, когда нужна психологическая служба, а когда требуется административное решение. Без такого регламента даже хорошо мотивированные участники действуют параллельно, а студент вынужден сам координировать систему, которую еще не понимает.

В практическом плане целесообразно вводить короткую карту сопровождения: список типовых трудностей, ответственных лиц, сроков реакции и ожидаемого результата. Такая карта не должна превращаться в бюрократическую схему; ее задача — снизить неопределенность и сделать поддержку предсказуемой. Для иностранного студента предсказуемость среды часто важнее количества мероприятий.

Отдельного внимания требует подготовка самих наставников. Студент-наставник не заменяет психолога или преподавателя, но должен понимать границы помощи, правила конфиденциальности, способы культурно корректного общения и признаки ситуаций, которые необходимо передавать взрослому специалисту.

Содержательная сила распределённой модели заключается в том, что она позволяет избежать как гиперопеки, так и организационной размытости. Если бытовой и социокультурный вопрос адресуется наставнику, а наставник не пытается одновременно играть роль академического консультанта, студент получает более точную и быструю помощь. Если

учебная трудность передается тьютору, тот работает уже не с симптомом, а с образовательным маршрутом: помогает выделить задачу, спланировать последовательность действий, соотнести усилия со сроками и оценить собственный прогресс. Куратор, в свою очередь, обеспечивает институциональную устойчивость модели: отслеживает сроки реакции, критические случаи, корректность маршрутизации и связь с административными службами.

Таблица 2 - Критерии эффективности ролей сопровождения

Роль	Результат для студента	Как фиксируется результат	Риск контроля
Тьютор	появляется индивидуальный маршрут действий	план встреч, выполненные шаги, рефлексия трудностей	зависимость от под-сказок
Наставник	снижается социальная дистанция	участие в группе, обращения до кризиса	подмена помощи бытовыми советами
Куратор	понятна институциональная связь	своевременность документов и обращений	формальная отчетность
Преподаватель	ясны учебные требования	качество работ, использование комментариев	оценка без развития
Психолог	поддерживается эмоциональная устойчивость	динамика обращений и профилактических встреч	позднее подключение



Рисунок 1 - Распределенная модель ролей в системе сопровождения

Распределённая модель особенно продуктивна в работе с иностранными студентами, потому что их затруднения редко бывают однородными. За одинаковой жалобой «не понимаю, что делать» может скрываться бытовая растерянность, языковой барьер, неумение планировать работу, страх обращения к преподавателю или неясность регламента. В нерефлексивной

системе все эти затруднения часто сводятся к общему совету «обратитесь к куратору» или «нужно больше стараться». В распределённой системе каждый тип трудности получает собственный педагогический адресат, а сама маршрутизация становится частью сопровождения.

Практически модель реализуется через короткий протокол распределения запросов. На первом шаге фиксируется тип затруднения: социально-бытовое, организационно-регламентное, учебно-стратегическое, предметно-языковое или кризисное. На втором шаге определяется первичный адресат. На третьем — устанавливается ожидаемый результат встречи: ориентировка, разъяснение, план действия, повторное обращение или перевод запроса на другой уровень. На четвертом — оценивается, усилилась ли после вмешательства самостоятельность студента. Именно эта последняя процедура позволяет отличить реальное сопровождение от простого «сервиса ответов».

Для распределённой модели существенен принцип постепенного смещения акцента с внешней опоры на внутреннюю регуляцию. Наставник в первые недели может сопровождать студента в бытовой и коммуникативной адаптации, однако дальнейшая цель состоит не в сохранении постоянной зависимости от наставника, а в том, чтобы новичок начал самостоятельно использовать университетские ресурсы, различать адресатов помощи и точнее формулировать собственный запрос. Тьюторская работа также результативна лишь тогда, когда после нескольких циклов сопровождения студент способен не только выполнить текущую задачу, но и перенести освоенный способ действия на новую учебную ситуацию.

В этом смысле динамика самостоятельности становится интегральным показателем качества распределённой модели. Она проявляется не абстрактно, а в наблюдаемых поведенческих сдвигах: студент раньше замечает затруднение, формулирует его без внешнего давления, обращается по более точному адресу, активнее использует обратную связь, реже требует полного решения «за него» и чаще демонстрирует перенос освоенного алгоритма в новое задание. Следовательно, эффективность сопровождения оценивается не количеством контактов как таковых, а изменением структуры учебного поведения.

Для содержательной оценки этой динамики целесообразно различать как минимум четыре уровня самостоятельности. На зависимом уровне студент ориентируется только при прямой подсказке и не различает роли участников сопровождения. На ориентировочном уровне он уже понимает, к кому и по какому вопросу обратиться, но еще нуждается в пошаговой внешней опоре. На операциональном уровне обучающийся способен планировать ближайшие действия и использовать предложенные инструменты без постоянного напоминания. На продуктивном уровне он переносит освоенные стратегии на новые задачи, критически использует обратную связь и сам инициирует более сложные формы участия — проект, доклад, обсуждение, самостоятельный поиск ресурсов.

Эмпирически динамика самостоятельности может фиксироваться через сочетание количественных и качественных индикаторов. К количественным относятся снижение доли неадресных обращений, рост числа самостоятельных обращений по существу учебной задачи, уменьшение повторяющихся организационных ошибок, повышение доли выполненных без внешнего напоминания действий. К качественным — изменение характера вопросов, переход от просьбы «сделайте/объясните всё» к запросу на уточнение конкретного шага, более точное использование терминов и более явное соединение цели, средства и результата в учебном действии. Такой подход делает итоговый тезис статьи проверяемым и методологически обоснованным.

**Таблица 3 - Динамика самостоятельности студента как критерий
эффективности распределённой модели**

Уровень	Поведенческие признаки	Преобладающая роль сопровождения	Признак продвижения
Зависимый	студент не различает адресатов помощи, ожидает готового решения, часто повторяет один и тот же запрос	наставник / куратор	понимает, к кому обращаться и по какому вопросу
Ориентировочный	может сформулировать проблему, но нуждается в пошаговой внешней опоре	тьютор + наставник	начинает сам планировать ближайшие действия
Операционный	использует чек-лист, план, обратную связь, выполняет действие без постоянного напоминания	тьютор	переносит способ действия на сходную задачу
Продуктивный	сам инициирует учебное действие, точнее адресует запрос, критически использует поддержку	тьютор / преподаватель	демонстрирует устойчивую саморегуляцию и участие в более сложных форматах

Заключение

Таким образом, тьюторство, наставничество и кураторство решают различные, но взаимодополняющие задачи сопровождения иностранных студентов. Их продуктивное соединение возможно только в распределённой модели, в которой каждая роль соотнесена с определённым типом затруднения, а маршрутизация запроса превращается в осмысленный педагогический механизм. Такая модель удерживает социально-психологический, академический и институциональный контуры адаптации и тем самым предотвращает как дублирование функций, так и выпадение студента из поля помощи. Однако главным критерием ее эффективности выступает не число встреч и мероприятий, а динамика самостоятельности: способность обучающегося точнее распознавать проблему, выбирать адекватный адресат помощи, переносить освоенные способы действия на новые учебные задачи и постепенно сокращать зависимость от внешней опоры. Следовательно, рост самостоятельности следует трактовать как центральный результат качественно организованного сопровождения и как основной индикатор зрелости самой распределённой модели.

Библиография

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – 2-е изд. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
2. Слободчиков И.М., Должикова А.В. Адаптивные возможности образовательного пространства в ситуации взаимодействия с иноязычными первокурсниками // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 12А-1. – С. 594–603.
3. Слободчиков И.М., Поморцева Н.В., Куновски М.Н. Социально-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов в пространство российского вуза // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 12А-1. – С. 586–593. – DOI: 10.34670/AR.2024.55.72.060.
4. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education // Journal of College Student Personnel. – 1984. – Vol. 25. – No. 4. – P. 297–308.
5. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. – 1997. – Vol. 46. – No. 1. – P. 5–34. – DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
6. Boud D., Molloy E. Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well. – London: Routledge, 2013. – 242 p.
7. Carless D. Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Practice. – London: Routledge, 2015.

- 282 p.
8. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation. – 4th ed. – London: CIPD, 2004. – 256 p.
 9. Colvin J.W., Ashman M. Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. – 2010. – Vol. 18. – No. 2. – P. 121–134.
 10. Crisp G., Cruz I. Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007 // *Research in Higher Education*. – 2009. – Vol. 50. – No. 6. – P. 525–545. – DOI: 10.1007/s11162-009-9130-2.
 11. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // *Journal of Studies in International Education*. – 2006. – Vol. 10. – No. 3. – P. 241–266. – DOI: 10.1177/1028315306287002.
 12. Hadwin A.F., Järvelä S., Miller M. Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning // *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. – New York: Routledge, 2011. – P. 65–84.
 13. Kuh G.D. High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008. – 34 p.
 14. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – Art. 422.
 15. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. – 2nd ed. – Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 312 p.
 16. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 318 p.
 17. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*. – 2002. – Vol. 41. – No. 2. – P. 64–70.

Tutor and Mentor Support for International Students: A Comparative Analysis of Organizational Models

Il'ya M. Slobodchikov

Doctor of Psychology, Professor,
Professor of the Department of Russian Studies,
Ethno-Oriented Pedagogy and Digital Didactics,
Institute of the Russian Language,
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
117198, 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: il_grant@mail.ru

Maksim A. Kosyakov

Postgraduate Student,
Federal Institute for Digital Transformation of Education,
127287, 23/10, bld. 9, Petrovka str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: il_grant@mail.ru

Abstract

The article provides a comparative analysis of tutor, mentor, and curator models of support for international students. It is shown that these forms are not interchangeable: tutoring is associated with individual navigation and educational independence, mentoring — with the transfer of experience, and curatorship — with the organizational link between the student and the institution. The distributed model is recognized as the most productive, in which each role is correlated with a

specific type of difficulty, and the routing of the request turns into a meaningful pedagogical mechanism. The key criterion for the effectiveness of support is not the number of meetings held, but the dynamics of the student's independence — the ability to more accurately recognize a problem, choose an adequate recipient of assistance, transfer mastered methods of action to new learning tasks, and gradually reduce dependence on external support. A level model for assessing independence (dependent, orientational, operational, productive levels) is proposed, and practical tools for its diagnostics are substantiated.

For citation

Slobodchikov I.M., Kosyakov M.A. (2026) T'yutorskoe i nastavnicheskoe soprovozhdenie inostrannykh studentov: sravnitel'nyy analiz organizatsionnykh modeley [Tutor and Mentor Support for International Students: A Comparative Analysis of Organizational Models]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (5A), pp. 290-297. DOI: 10.34670/AR.2026.76.53.040

Keywords

Tutoring, mentoring, curatorship, international students, organizational model, distributed model, independence, adaptation.

References

1. Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
2. Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
3. Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
4. Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
5. Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation* (4th ed.). CIPD.
6. Colvin, J.W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134.
7. Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. DOI: 10.1007/s11162-009-9130-2
8. Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002
9. Hadwin, A.F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge.
10. Kuh, G.D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
11. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Art. 422.
12. Slobodchikov, I.M., & Dolzhikova, A.V. (2023). Adaptivnyye vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva v situatsii vzaimodeystviya s inoyazychnymi pervokursnikami [Adaptive capabilities of the educational space in the situation of interaction with foreign-language first-year students]. *Pedagogicheskii zhurnal*, 13(12A-1), 594–603.
13. Slobodchikov, I.M., Pomortseva, N.V., & Kunovski, M.N. (2023). Sotsialno-pedagogicheskiye aspekty adaptatsii inostrannykh studentov v prostranstvo rossiyskogo vuza [Socio-pedagogical aspects of adaptation of foreign students to the space of a Russian university]. *Pedagogicheskii zhurnal*, 13(12A-1), 586–593. DOI: 10.34670/AR.2024.55.72.060
14. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
15. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
16. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
17. Zimnyaya, I.A. (2000). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology] (2nd ed.). Logos.