

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Шихова Ольга Николаевна

**Исследовательская культура современной студенческой молодежи:
социологический анализ**

Специальность 22.00.06 - Социология культуры

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Научный руководитель:
Рубина Людмила Яковлевна, доктор
философских наук, профессор

Екатеринбург

2014

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основания анализа исследовательской культуры современной студенческой молодежи.....	15
1.1 Методология социологического анализа исследовательской культуры ...	15
1.2 Потенциал образовательного пространства современного вуза в развитии исследовательской культуры	37
1.3 Особенности освоения студентами вузов культуры исследовательской деятельности	55
Глава 2. Социокультурные факторы развития исследовательской культуры современных студентов	72
2.1 Факторы дифференциации исследовательской культуры студентов.....	72
2.2 Факторы расширения познавательного опыта студентов.....	96
2.3 Противоречия в развитии исследовательской культуры современных студентов.....	113
Заключение	125
Список литературы	131

Введение

Актуальность темы исследования.

Развитие исследовательской культуры студентов является одним из актуальных направлений деятельности в современном вузе. Оно предполагает обеспечение познавательной активности индивидов, качества профессиональной подготовки, воспроизводства системы академических ценностей. Потенциал исследовательской культуры на уровне личности и группы используется для формирования общепрофессиональных компетенций - критического мышления, нестандартного подхода к решению учебных и социально значимых практических проблем.

Знание как универсалия культуры меняет темп жизни современного человека, влияет на новый тип мышления, характеризующегося гибкостью, оперативностью, креативностью, инновационностью. Способы взаимодействия личности с предметным миром становятся более динамичными, обуславливают индивидуализацию познания. Спектр исследовательских действий расширяется, усиливается их востребованность на уровне быстрого включения индивида в непрерывно изменяющуюся реальность, оптимизируются его способности к оценке перспектив применения знания с точки зрения экономической эффективности, практической значимости. В современном профессиональном мире ценится умение специалиста подвергать сомнению текущий порядок вещей, искать способы улучшения процессов, умение рассматривать проблемы с разных сторон, слушать и слышать разные точки зрения¹.

Исследовательская культура в данном контексте обладает значимым для современных студентов потенциалом в накоплении познавательного опыта, воспроизводимого в образовательном пространстве вуза и позволяющего в будущем успешно функционировать в разных сферах жизнедеятельности. Однако

¹ См.: Путеводитель по компаниям: лучшие работодатели для молодых специалистов. – М.: Учебно-кадровый центр «Профессиональный рост», вып. 20. 2014. С. 39.

современная студенческая молодежь, выбирая высшее образование, в большей степени руководствуется такими возможностями, которые способствуют достижению необходимого социально-экономического положения в обществе, что в перечне ценностей доминирует над потребностями в познавательной деятельности и интеллектуальном развитии². Несмотря на преобладающий прагматизм, студенты с интересом относятся к вузу, образовательное пространство которого привлекает их новыми неизвестными знаниями, интересными персонами преподавателей и пр. Этот культурный капитал образует многообразные практики, освоение которых связано с культурой новой для них познавательной деятельности. Однако при наличии и совершенствовании разнообразных подходов в вузе к развитию исследовательской культуры, студенты практически не используют данный опыт в учебной и последующей профессиональной деятельности. Следует отметить крайне низкий уровень самостоятельности студентов в написании курсовых, дипломных проектов и других видов работ, большие сложности в выборе темы, формулировании гипотезы, цели и задач исследования, осуществлении эмпирической части работы.

Массовый и предписанный характер культуры познания в вузе является своеобразным барьером по отношению к общей социокультурной тенденции - индивидуализации познания и смещения потребностей современных студентов в сторону конвертации полученных знаний в практике, что, по сути, является предпосылкой дифференциации исследовательской культуры на уровне личности.

Особую актуальность в этом контексте приобретает анализ особенностей освоения студентами вузовских практик, определяющих уровень познания и степень присвоенности институционально закрепленных способов интеллектуально-поисковой деятельности.

В рамках социологического подхода можно выделить группу социокультурных факторов, обуславливающих отношение студентов к

² См.: Кошарная Г.Б., Рожкова Л.В. Трансформация базовых ценностей современной студенческой молодежи // Вопросы современной науки и практики. 2012. №3 (41). С. 290-296.

исследовательской культуре и потребность в ее освоении. Среди них – привлекательность высшего образования и профессии, модели поведения современных преподавателей, характер их взаимодействия со студентами, значимость образовательных практик (лекций, семинаров, курсовых работ и пр.). Данный подход позволяет рассматривать исследовательскую культуру не только в привычном ракурсе – как систему общих требований к ее освоению, но и в аспекте анализа потребностей студентов в использовании данного «символического капитала» в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Важной задачей становится социологический анализ противоречий между:

- накопленными знаниями об исследовательской культуре как технологии организации познавательной деятельности и недостаточным анализом исследовательской культуры как социокультурного феномена;
- потребностью современных студентов в освоении предлагаемых вузом образовательных практик в рамках индивидуальной познавательной стратегии, имеющей прагматичный избирательный характер, и организацией подобных практик на уровне традиционной системы предписаний в познавательной деятельности;
- дифференциацией исследовательской культуры студентов в современном образовательном пространстве и стандартизированным подходом к ее развитию.

В научно-теоретическом плане социологический анализ позволяет выявить сущность исследовательской культуры как социокультурного феномена в современном обществе и связанные с этим изменения в аспекте ее освоения на уровне личности.

В практическом плане происходящие трансформации на уровне освоения индивидами образовательных практик, содержащих элементы поисковой деятельности, требуют обоснования факторов развития исследовательской культуры студентов в рамках системы высшего профессионального образования.

Степень научной разработанности темы. В обосновании сущности исследовательской культуры использованы деятельностный и аксиологический подходы. Позиция Э.С. Маркаряна о том, что в любой способ деятельности человека вплетены элементы культуры, позволила определить не только сущность исследования как акта (способа) познания реальности, но и его составляющие. Способ деятельности связан с восприятием и направленностью сознания на предмет познания. Культура – это сфера производства сознания и надления предмета ценностью (В.М. Межуев). В исследовательской культуре ведущую роль играет индивидуальное сознание, определяющее способ присвоения человеческого опыта (М.С. Каган).

Идеи западных ученых способствовали обоснованию интерпретативного подхода в изучении исследовательской культуры в современном обществе и образовании. Работы М. Вебера расширяют понимание исследовательской культуры в аспекте способности личности к интерпретации быстро меняющегося предметного мира, посредством чего определяется мера его присвоения. Концепция культурной динамики Г. Зиммеля выявила главную проблему исследовательской культуры – отчужденность индивидов от целей деятельности, когда «знание приобретает ради знания». Мнение А. Моля о распространенности «мозаичной культуры» у современного поколения позволило охарактеризовать особенности культуры исследовательского сознания и возможных противоречий ее формирования в условиях высшего образования. Мнение Р. Мертона о том, что любое культурное явление можно рассмотреть с точки зрения его явной и латентной функции, позволило выделить скрытый характер развития исследовательской культуры в образовательном пространстве.

Изучение исследовательской культуры в современном обществе требует обоснования предпосылок ее социокультурных изменений. Работы теоретиков постиндустриального и информационного общества (З. Баумана, Д. Белла, И. Валлерстайна, М. Кастельса, Э. Тоффлера и др.) обратили наше внимание на вопросы, связанные с трансформацией знаний в образовании, экономике, науке,

культуре, с возрастающей ролью личности в производстве и передаче знаний. Анализ данных работ позволил обосновать причины рассмотрения исследования как социокультурного феномена не только в институциональных рамках науки.

Концепция «общества знания», предложенная в работах Г. Бехманна, П. Вайнгарта, Б. Крингса, М. Крюгера-Шарле, У. Уфера и др., раскрывает современную перспективу слияния непрерывного производства знаний с повседневностью, практикой. Уделяется внимание роли образования как средству непрерывного культурного развития человека.

Рассмотрение экономической ценности знания в работах, посвященных концепции экономики, основанной на знаниях (П. Друкер, С. Кузнец, Ф. Махлуп, Й. Шумпетер и др.), позволило выявить противоречия, связанные с освоением знаний в рамках вузовских практик. Производство инноваций, подпадающих под внешний контроль, негативно сказывается на природе творчества, вынуждает человека направлять исследовательские действия на непрерывные преобразования внешнего мира.

Интересной для проведенного исследования стала концепция когнитивного капитализма, в которой авторы (Л. Болтански, А. Горц, А. Негре, Б. Польрэ, Э. Руллани и др.) попытались показать двусмысленность возрастающей экономической силы знания. С одной стороны, в обществе (в частности, в экономическом секторе) возрастает потребность в творческих работниках, с другой стороны, специалист, обладающий созидательным потенциалом, сталкивается с ситуациями, которые сдерживают его возможности нормативным порядком, созданным для развития этого же потенциала. Экономическая ценность знания, выраженная в скорости его производства, усвоения, распределения, зачастую противоречит индивидуальным способностям и культурным установкам личности.

Современный уровень развития исследовательской культуры связан с функционированием и трансформациями высшего образования. Дискуссии о состоянии современного университета нашли отражение у многих зарубежных

(П. Бурдые, З. Баумана, Б.Р. Кларка, К Мангейма, Б. Ридингса, Э. Тоффлера, К. Ясперса и др.) и отечественных авторов (Л.И. Бойко, В.С. Вахштайна, Л.С. Гребнева, В.И. Добренькова, Д.Л. Константиновского, Я.И. Кузьмина, В.Я. Нечаева, А.М. Осипова, А.В. Прохорова, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, М.В. Тлостановой, И.Д. Фрумина, Л.И. Якобсона, Е.А. Якубы и др.). Большинство их размышлений посвящено вопросу динамики функций высшего образования и связанной с этим возрастающей ролью субъектности. Работы А.И. Авруса, А.Ю. Андреева, В. Гумбольдта, Хосе Ортега - и - Гассета, В.И. Жукова, А.Е. Иванова Т.Г. Лешкевича, В.А. Садовниченко и др. позволили осуществить историко-генетический анализ развития исследовательской функции современного университета и обосновать ее особенности.

Потенциал современного образовательного пространства вуза в развитии исследовательской культуры студентов проанализирован на основе идей П. Бурдые. Борьба за различные капиталы в пространстве обнаруживает проблему его деформации, дифференциации стратегий освоения исследовательской культуры.

В ряде зарубежных (К. Мангейм, М. Шелер) и российских исследований (М.А. Гусаковский, Г.Е. Зборовский, В.Н. Ярская) говорится о необходимости повышения конструирующей функции высшей школы и связанной с этим ролью образовательного знания, которое призвано формировать современный тип мышления студентов, ценности познавательной деятельности и соответствующий характер социального взаимодействия.

В связи с усилением роли знаний в современном обществе разрабатываются и совершенствуются подходы к развитию общепрофессиональных компетенций студентов. Исследовательская основа этих компетенций востребована на уровне вуза и будущих работодателей. Формирование исследовательской культуры уже давно рассматривается в научном педагогическом и психологическом сообществах (В.У. Аванесов, В.А. Анисимова, Н.Г. Барышникова, В.С. Безрукова, Е.В. Бережнова, В.С. Мухина, З.А. Демченко, О.А. Карпова, В.В. Краевский,

Н.Г. Мосунова, В.С. Мухина, А.С. Обухов, В.А. Романов, Н.Н. В. Слободчиков, Соловьева, В.С. Федотова, Т.Н. Шапова, Е.А. Шашенкова, М.Ф. Шкляр, С.В. Шмачилина и др.). Однако изучение данного вопроса в рамках этих наук сконцентрировано на реализации способов, приемов, различных технологий, ориентированных на развитие способности студентов решать исследовательские задачи и умение следовать этапам познавательного процесса, что, на наш взгляд, недостаточно. Исследовательская культура как способность личности реагировать на изменения, ориентироваться в динамично меняющейся социокультурной реальности не может объясняться только рамками следования общим правилам познания окружающей действительности, в анализе ее развития необходимо учитывать изменения, происходящие на уровне общества, образования, личности, определяющие особенности ее освоения.

Объект исследования: исследовательская культура студентов как социокультурный феномен.

Предмет исследования: особенности и противоречия развития исследовательской культуры студентов в современных условиях.

Цель исследования - определение факторов, влияющих на процесс развития исследовательской культуры студенческой молодежи и противоречий ее функционирования в современном российском вузе.

Для достижения цели были выделены следующие **задачи:**

- Определить теоретические основы и методологию социологического анализа исследовательской культуры.
- Изучить потенциал образовательного пространства вуза с точки зрения развития исследовательской культуры.
- Раскрыть особенности освоения современными студентами культуры исследовательской деятельности.
- Обосновать основные противоречия развития исследовательской культуры, возможности и пути их разрешения в современном вузе.

Теоретико-методологическую основу диссертационной работы составили труды современных социологов, философов, культурологов, психологов, занимающихся изучением научно-поисковой, исследовательской деятельности.

Изучение феномена исследовательской культуры опирается на общие и частные социологические теории: социологию культуры, социологию образования, социологию знания, социологию науки, социологию молодежи. В основу работы заложены принципы социокультурного анализа, деятельностного и интерпретативного подходов.

В диссертационном исследовании использованы: теория информационного общества (М. Кастельс), теория индивидуализированного общества (З. Бауман), теория социального конструирования реальности (П. Бергер, Т. Лукман), концепция «общества знания» (Г. Бехманн, Б. Крингс).

Эмпирическая база диссертационной работы:

1. Контент-анализ студенческих научных сообществ российских вузов – групп в социальной сети «ВКонтакте», 2013 г. (95 сообществ).
2. Визуальный анализ спровоцированных документов (ролики об участии в конференциях и олимпиадах, подготовленные студентами разных вузов и факультетов) за период с 2007 по 2013 гг. (40 материалов).
3. Опрос экспертов методом интервью, 2012 – 2013 гг. (20 интервью, целевой отбор).
4. Опрос студентов вузов г. Екатеринбурга разных направлений подготовки методом фокус-группового интервью, 2012-2013 гг. (три группы, 30 респондентов).
5. Вторичный анализ данных международного социологического исследования по широкому спектру проблем качества высшего образования в вузах Екатеринбурга и Израиля методом анкетного опроса студентов и интервью преподавателей, 2012 г. (757 студентов г. Ариэля и г. Иерусалима, 398 студентов г. Екатеринбурга, 20 преподавателей).

Научная новизна диссертационной работы заключается в анализе исследовательской культуры как особого социокультурного феномена, определении особенностей и противоречий ее освоения современными студентами.

Результаты исследования, полученные лично автором, содержащие новизну и выносимые на защиту, заключаются в следующем:

- уточнено содержание понятия «исследовательская культура» с позиции социологии, трактуемое как совокупность знаний, ценностей и практик, определяющих познание социальным субъектом сущностных свойств окружающего мира, возможностей его изменения с целью реализации различных потребностей функционирования и развития;
- уточнено социологическое определение «исследовательской культуры студентов», которое рассматривается как процесс и результат присвоения образовательных практик высшей школы, определяющий развитие исследовательского сознания и познавательного опыта личности в учебной, научной и профессиональной деятельности;
- показано отличие исследовательской культуры от научной культуры, выраженное в ее интегративной социокультурной, биологической и личностной сущности. Социокультурная обусловленность раскрывает ее динамичный характер, зависимость от институционально сложившихся норм познания реальности и типа социального взаимодействия. Биологический аспект касается непреднамеренного (латентного) формирования познавательного опыта. Личностный аспект связан с индивидуальным характером освоения норм познания и их использованием в практической деятельности;
- выявлены социокультурные особенности процесса развития исследовательской культуры современных студентов, которые заключаются в поэтапном накоплении познавательного опыта, его индивидуализации, дифференциации и расширении;

- показано, что образовательные практики (лекции, курсовые работы, проектные задания, конференции, семинары и пр.) обладают исследовательским потенциалом, освоение которого обусловлено степенью реализации студентами индивидуальных поисковых действий, характером взаимодействия с преподавателями, типом присвоения норм познания («традиционный», «современный», «деформированный»);
- установлено, что использование студентами правил познания в учебной и практической деятельности имеет меру освоенности культуры исследовательской деятельности, обусловленную потенциалом исследовательского сознания и познавательного опыта личности, а также доминирующим в современном вузе типом присвоения норм познания;
- выявлены социокультурные факторы развития исследовательской культуры. Факторы дифференциации - обусловленность ее освоения социальным капиталом студентов, этапом обучения в вузе, степенью сформированности профессионального выбора, разным познавательным опытом, характером взаимодействия с преподавателями. Факторы расширения познавательного опыта – интерес к профессии, положительный опыт самостоятельно реализованных исследовательских действий в процессе обучения, возможность образовательного выбора;
- описан процесс реализации современных образовательных практик в вузе, выраженный в слабом включении студентов в поисковую деятельность на начальном этапе обучения, в ограничении форм взаимодействия с объектами познания, а также в наложении «деформированного» типа присвоения норм познания на «традиционный» и «современный»;
- представлена на основе эмпирических данных авторская типология стратегий исследовательской культуры студентов на основе различий в опыте присвоения норм познания: «избегания», «принятия», «следования»;

– раскрыты общие противоречия развития исследовательской культуры: между необходимостью рассмотрения и развития исследовательской культуры в более широком социокультурном контексте с учетом динамики ее явной и латентной функций и сохраняющимся в вузах научно-академическим подходом к воспроизводству в ней общих норм научного познания; между стремлением вуза к сохранению и воспроизводству академических ценностей в образовательных практиках и доминирующими ценностными установками студентов в накоплении социальных и материальных капиталов.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что:

- предложена типология стратегий исследовательской культуры студентов на основе разного опыта присвоения норм познания: «принятия», «следования», «избегания»;
- определена социокультурная модель поэтапного развития исследовательской культуры современных студентов в условиях дифференцированного образовательного пространства. Ее реализация желательна в рамках «партнерства» во взаимодействии между субъектами, «современного» типа присвоения норм познания и развития у студентов стратегии «принятия» культуры исследовательской деятельности.

Научно-практическая значимость работы определяется возможностями использования ее результатов для:

- дальнейшей теоретико-прикладной разработки вопросов, связанных с социологическим анализом исследовательской культуры студенческой молодежи и барьерами ее развития в современном вузе;
- выработки рекомендаций по разрешению выявленных противоречий и проблем развития исследовательской культуры студентов;
- разработки учебно-методических программ дисциплин, реализуемых преподавателями в соответствии с ФГОС ВПО и направленных на формирование общепрофессиональных компетенций;
- организации образовательных практик студентов.

Апробация результатов диссертационного исследования

Результаты диссертационного исследования нашли отражение в 21 публикации, а также представлены на разных конференциях: Межрегиональная научно-практическая конференция «Профессиональная мобильность специалистов: проблемы, условия, перспективы развития» (Екатеринбург, 2014 г.); Всероссийская научно-практическая конференция VIII Ковалевские чтения «Новые измерения социального пространства и социальные неравенства» (Санкт-Петербург, 2013 г.); IV Всероссийский социологический конгресс «Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие» (Уфа, 2012 г.); Международная интернет-конференция «Исследовательская деятельность как ориентир развития и расширения образовательных возможностей обучающихся» (Витебск, 2012 г.); X Всероссийская научно-практическая конференция «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2011 г.); Межвузовская конференция Московского гуманитарного педагогического института «Пространство образования - пространство культуры (Москва, 2011 г.); Всероссийская конференция с международным участием «Регион как социокультурное пространство: проблемы и перспективы социологического анализа» (г. Чита, 2010 г.); Окружная научно-практическая конференция «Наука – образованию» (Екатеринбург, 2010 г.).

Структура диссертации определена поставленными целью и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав (шести параграфов) заключения, библиографического списка, включающего 249 источников. Работа изложена на 154 страницах.

Глава 1. Теоретико-методологические основания анализа исследовательской культуры современной студенческой молодежи

1.1 Методология социологического анализа исследовательской культуры

Исследовательская культура как стратегия познания и присвоения значений реальности свойственна каждому человеку. Выражается в индивидуально выработанной системе представлений о разнообразии предметного, знаково-символического, социального, природного миров, определяющей особое социокультурное ориентирование личности в пространстве и времени.

Исследовательская культура является объектом изучения антропологии, культурологии, педагогики, психологии. Она имеет общий и конкретный аспекты анализа. В первом случае рассматривается совокупность способов, процедур последовательного и целенаправленного изучения объектов реальности, опирающегося на исторически сложившуюся логику научно-исследовательского процесса, направленную на решение задач, для которых характерно отсутствие у субъекта способа решения (деятельностный подход)³. Во втором случае при анализе данной культуры определяются условия раскрытия сущностных сил человека, его субъективации в пространстве знаний (антропологический подход)⁴. Изучается ее потенциал в развитии личности, взаимообусловленности познания мира, себя и бытия себя в мире (психологический подход)⁵. Ее анализ осуществляется через призму культурных норм и признанных культурных ценностей исследовательского процесса (культурологический подход)⁶. Кроме

³ Федотова В.С. Модели организации исследовательской деятельности студентов на основе прагматического подхода // Человек и образование 2010. №4(25). С. 102-106.

⁴ Слободчиков В. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Развитие личности 2006. №1. С. 236-244.

⁵ Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование 2006. №7. С. 123-127.

⁶ Барышникова Н.Г. Культурологический подход в процессе управления развитием исследовательской деятельности студентов // Философия образования 2009. №1. С. 112-119.

этого исследовательская культура рассматривается как технология формирования компетенций в той или иной деятельности (педагогический подход)⁷.

В данных подходах изучение исследовательской культуры сконцентрировано на вопросах, связанных с обеспечением условий, способствующих формированию готовности индивида к использованию научных способов познания реальности в собственной познавательной деятельности. Практически не уделяется внимание проблеме динамики исследовательской культуры, обусловленной трансформациями в сфере науки и образования, изменениями на уровне познавательных потребностей. Культурный, общественный, личностный аспекты ее функционирования обращают внимание на методологические вопросы о социокультурной сущности исследовательской культуры, об особенностях развития на уровне личности, о ее современной роли в обеспечении жизнедеятельности социального субъекта и специфике воспроизводства в современном обществе и системе образования. В связи с этим возрастает актуальность социологического анализа исследовательской культуры.

Динамичное развитие общества и знаний с точки зрения социологии может рассматриваться в качестве фактора дифференциации способов познания и стратегий ориентации личности в социокультурном пространстве. Информационные технологии инициируют появление новых ценностей, средств производства знания и стратегий познания. Об этом свидетельствует усиливающаяся специализация предметных областей, разделение труда, развитие «информационного капитализма» (М. Кастельс). Современность такова, отмечает З. Бауман, что «предметные области как мысленно ограниченные контексты реальной действительности, подвергаются непрерывным операциям познания и конструирования в виду динамичности общественных процессов»⁸. В соответствии с этим «меняются способы взаимодействия личности с пространством предметного мира и, тем самым, меняется модальность

⁷ Анисимова В.А., Карпова О.Л. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностноразвивающегося профессионального образования // Вестник высшей школы 2009. №1. С. 38-41.

⁸ Бауман З. Текущая современность / Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. С. 125.

человеческого общежития»⁹. Скорость производства и передачи знаний, интенсивность информационных потоков и способов социального взаимодействия вносит новое ценностное содержание в процесс познания реальности в виде «прагматичности», «креативности», «инновационности», «непрерывности», «эффективности». На уровне социальных институтов (в частности образования) изменяется роль исследовательской функции в формировании личности. Становится более значимой развитие способности к самоорганизации в познавательной деятельности и апробации полученных знаний в практике.

Социологический подход в изучении исследовательской культуры заключается в выявлении социокультурной специфики противоречивого развития познавательного опыта личности, определении факторов, влияющих на характер присвоения норм познания. Для того чтобы раскрыть особенности функционирования рассматриваемого феномена нужно определить сущность исследовательской деятельности, ее культурный аспект и причины динамики в современном обществе.

Этимологическое значение дефиниции «исследование» подразумевает под собой воспроизведение по косвенным признакам заданного изначально природой порядка в конкретных предметах и явлениях окружающей действительности. На уровне личности она проявляется в совокупности действий, направленных на необходимость получения информации о неизвестном и устранение этой неизвестности. В онтологическом аспекте исследование трактуется как один из видов познавательной деятельности человека¹⁰, реализуемый с целью извлечения свойств предмета без каких-либо последующих его изменений. В основе феномена исследования заложена мыслительная деятельность – форма сознательного отношения человека к окружающему миру и себе. К элементам, образующим процесс исследования относятся: субъект как носитель

⁹ Там же, С. 125

¹⁰ Петрова Н.В. К определению архитектоники исследовательской культуры личности // Вестник Адыгейского университета: сетевое электронное научное издание. 2008. Вып. 3. С. 209-214.

индивидуального сознания и опыта, предмет познания и способы его изучения. Предметом познания могут выступать объекты природного и социокультурного миров. Динамичность последнего создает проблемность в познании и выступает фактором, влияющим на выработку индивидом разных способов изучения предметной реальности или же подавляющим эту потребность.

Познавательная деятельность обусловлена социально, «любое познание связано с социальным опытом и наполняющими его духовными реальностями не только в период своего возникновения, но и продолжает жить, усваиваемое несколькими поколениями, изменяя сам характер жизнедеятельности»¹¹. Процесс исследования довольно изменчив и это обусловлено, с одной стороны, динамикой социокультурной реальности, с другой стороны, возможностями индивида в ее познании. Рассмотрим эти факторы подробнее.

Сознание человека в силу биологически заданных характеристик обуславливает неосознанное формирование познавательного опыта как результата взаимодействия личности с социокультурной реальностью и природным миром, тайна которых пробуждает в индивиде потребность к познанию. «Человек, реагируя на внешние условия, способен проявить ориентировочно-пробовательную реакцию»¹². Она является следствием исследовательского рефлекса – базисного свойства психики, реакции на изменение среды. Развитие индивидуального сознания и познавательного опыта связано со степенью освоенности личности в пространстве. Ее готовность к исследовательской деятельности определяется ценностно-смысловой позицией в социокультурном пространстве. Индивидуальное сознание воспроизводит врожденные особенности восприятия реальности (реагирование на новизну и изменчивость), влияет на стихийность исследовательской активности в форме

¹¹ Карл Манхейм. Избранное: Социология культуры. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. С. 414.

¹² Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование 2006. №7. С. 123-126.

«бескорыстной любознательности» к новому в окружающей среде¹³. Вследствие этого у человека возникает потребность в манипулировании предметами окружающей действительности, в извлечении полезных свойств с целью выживания, адаптации, жизнедеятельности. Восприятие нового связано с имеющимся познавательным опытом и является основой его дальнейшего развития¹⁴. Однако не всегда побуждение к познанию основано на необходимости удовлетворения базовых потребностей. Так, например, исследовательская активность у животных связывается со стремлением «передвигаться, осматривать окружающую среду, даже когда они не испытывают ни голода, ни холода, ни полового возбуждения»¹⁵.

Учеными доказано, что исследовательская активность животных проявляется при следующих условиях¹⁶:

1. Новизна предмета или изменение пространства. Предметы и пространство являются внешними раздражителями, когда наделены свойствами новизны и изменчивости. Особенностью предмета как раздражающего фактора является степень его значимости, необходимости. Ориентировочная реакция зависит от того, насколько освоено пространство, имеется ли представление о значимости предмета. Продолжительное нахождение в неизменных условиях снижает силу исследовательской активности, но при внешних изменениях накопленный опыт обращения с предметом и освоенного пространства стимулируют к поисковому поведению. Существуют пределы восприятия нового. Они связаны с тем, насколько взаимодействие с предметным миром комфортно и приводит к положительным эмоциям. Если внешние изменения приводят к отрицательной реакции, то может проявиться ситуация избегания, отторжения.

¹³ Филимонова О.Г. Психологические основы развития интереса учащихся к исследовательской деятельности: научно-методический сборник в двух томах. Том I. Теория и методика: Сборник статей / Под ред. А.С. Обухова. – М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. С.262-268.

¹⁴ Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Издательство «Прометей», МПГУ, 2006. С.8.

¹⁵ Шовен Р. Поведение животных. М., 1972. С. 256.

¹⁶ Там же, С. 261 – 269.

2. Возрастные, половые и иные факторы. Считается, что в животном мире у более молодых особей наиболее часто проявляется исследовательская активность, чем у старших. Кроме того, повышенное поисковое поведение наблюдается у особей мужского пола.

3. Другие виды активности и побуждений. Зачастую, удовлетворение базовых потребностей в пище, питье могут вступать в конфликт с исследовательским поведением. Чем сильнее изменчивость среды, тем больше проявляется исследовательская активность, снижая потребность в удовлетворении голода или жажды.

Исследовательская активность человека в отличие от животного отличается способностью концентрироваться на предмете познания в содержательном и функциональном аспекте (пробовать, познавать полезные свойства), открытостью миру (выход за грани влечений), способностью отличать сущность от наличного бытия (предпочитать одну ценность другой)¹⁷.

Биологическая обусловленность исследовательской культуры характеризует ее направленность на внешний предметный мир. Процесс исследования предполагает ориентировочную реакцию (деятельностное восприятие возникающих проблем), исследовательское поведение (передвижение в пространстве), исследовательские действия (манипулирование с окружающей средой, с предметами)¹⁸. Потребности в выживании, пище, тепле и т.д. могут возникнуть как результат исследовательской активности. Биологическая обусловленность исследовательского поведения человека является необходимым условием дальнейшего личностного и социального развития на уровне бессознательного и сознательного отношения к миру.

С развитием общества у человека развиваются новые потребности, связанные не только с выживанием, но и с возможностями реализации собственных

¹⁷ Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. / Пер. с англ., фр., нем., ит. Сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. — М.: Книжный дом «Университет», 2002. — Ч. 1. Глава II работы М. Шелера «Формы знания и общество. Проблемы социологии знания». Перевод сделан по: Scheler M. Probleme einer Soziologie des Wissens // Die Wissensformen und die Gesellschaft / Max Scheler. Gesammelte Werke. Bd. 8. A. Franke AG Verlag, Bern, 3, durchgesehene Auflage, 1980.

¹⁸ Шовен Р. Поведение животных. М., 1972. С. 256.

способностей. Познавательная потребность как стремление человека к неизвестному и объяснению непонятого, проявляется как неотъемлемая составляющая, первооснова любой потребности (в пище, питье, безопасности, в любви, уважении, самоактуализации и пр.). Отсюда ее универсальный и в то же время скрытый, проявляющийся в той или иной деятельности характер. Жизнедеятельность индивида детерминирует не врожденная мыслительная деятельность, а культура мыслительной деятельности как «технология рационального и эффективного ее осуществления»¹⁹ на определенном этапе развития общества. Поэтому «человек в своем приспособлении к внешним условиям руководствуется не непосредственной реакцией, а действует в соответствии с привычной культурной моделью поведения и традиционными социальными нормами»²⁰. Эта модель образуется благодаря такому культурному компоненту как экспериментирование, который становится значимым для личности в ходе приобретения опыта извлечения полезных свойств предмета, их последующего использования в практической деятельности. Экспериментирование характеризуется тем, что индивид осознает проблемность в познании, осуществляет пробу, поиск, творческие действия по отношению к изучаемому предмету. Это усиливает значимость познавательных действий, определяющих процесс и результат исследования. Ценностный аспект в исследовательской культуре, таким образом, заключается в тех действиях, которые позволяют организовать опыт²¹. В поисковой деятельности человека постепенно формируется система способов познания, выработанных индивидуально и применяемых в проблемных ситуациях. Они накапливаются,

¹⁹ Доронин А.М., Полянская С.Б., Хлопова Т.П., Романов Д.А. Культура мыслительной деятельности как биопсихосоциальный феномен // Успехи современного естествознания 2007. №10. URL: <http://www.rae.ru>

²⁰ Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., Юрист, 1995. С. 488.

²¹ Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Избранные произведения. М., 1990. С. 348-349.

когда «реальность воспроизводится людьми в процессах ее интерпретации и формулировки знаний о ней»²².

Познавательная деятельность в аспекте культуры характеризуется переходом от стихийности к целенаправленности, от бессознательного к сознательному отношению к миру, к отдельным предметам, другим людям и к самому себе. Индивидуально выработанное экспериментирование с предметами имеет социокультурное значение. Исследование предметов сопровождается совершенствованием средств познания – от метода проб и ошибок к методам рационального познания, имеющим нормативный, регламентирующий характер. При действиях, связанных с манипуляцией предметами, индивид начинает осознавать возможности собственного развития. К. Манхейм, изучая особенности человеческого мышления, отмечал, что «любой акт познания есть часть экзистенциального отношения между субъектом и объектом»²³. В процессе познания предметного мира раскрывается внутренний духовный потенциал человека, формируются ценности исследовательской деятельности. Изменения личности, обусловленные взаимодействием с предметным миром и его познанием, способствуют выработке универсальных способов изучения реальности. Выявление полезных свойств предмета в процессе познавательной деятельности влияет на развитие субъектности и осознанию ценности, как самого предмета, так и тех способов, которые применялись для его изучения.

Исследовательская культура, таким образом, является ценностно-нормативной основой познавательной деятельности, включающей ряд этапов (результат интеграции биологической и социокультурной стратегии познания реальности). К ним относятся: восприятие реальности (реагирование на изменения среды), экспериментирование (воздействие на предмет с целью узнавания нового, поиска полезных свойств), присвоение значений реальности

²² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. Е. Руткевич. – М.: Медиум, 1995. С. 39.

²³ К. Манхейм. Избранное: Социология культуры. Москва – Санкт Петербург, Университетская книга, 2000. С.374-375.

(результат понимания, перевод на уровень ценности). В основе исследовательской культуры заложен механизм накопления познавательного опыта. Посредством экспериментирования складывается культурная модель поведения – совокупность способов поиска неизвестного, обуславливающая развитие исследовательского сознания («культура выступает сферой производства сознания»²⁴) и вероятность присвоения полученных знаний.

Однако не все способы познания могут быть присвоены. На это влияют социокультурные условия формирования познавательного опыта. Согласно П. Бурдье, познавательный опыт можно рассматривать как результат освоенного пространства, инкорпорированный культурный капитал которого позволяет личности ориентироваться в нем, развивается исследовательская позиция²⁵. Длительный период семейного и формального образования придает поисковой деятельности индивида особый и разный нормативный характер, весьма специфичный, в зависимости от особенностей среды, в которой человек пребывает. Именно поэтому по отношению к индивиду мы говорим об исследовательской культуре, которая обусловлена накопленным социальным капиталом, кругом общения, в котором и происходит развитие (или деградация) изначально биологически обусловленной активности. Таким образом, формирование познавательного опыта обусловлено социальным капиталом личности и имеет ценностно-нормативный аспект.

Универсальные требования к познанию сложились благодаря науке как системе общепризнанных норм и правил опережающего отражения действительности. Совокупность процедур, научных методов, этапов познания определили предписанный характер опытно-поисковой деятельности. Он выразился в том, что в восприятии реальности появилась избирательность на основе опережающего предположения о возможных способах решения проблемы в исследовании выбранного предмета. Следовательно, процесс присвоения

²⁴ Межуев В.М. Культура и история. – М.: Политиздат, 1977. С. 60.

²⁵ П. Бурдье. Формы капитала - пер. М.С. Добряковой, науч. ред. Радаев В.В. // Экономическая социология: электронный журнал. Том 3. №5. 2002. С. 60 – 75. URL: <http://www.ecsoc.msses.ru>

смещается от индивидуально выработанных способов познания к заданным нормам поисковой деятельности.

Рассмотрим особенности институционализации исследовательской культуры в контексте социологической теории познания (П. Бергер, Т. Лукман). Любая реальность воспроизводится, изменяется, сохраняется социально. Исследовательская культура как средство познания реальности обладает специфическими явными чертами, сложившимися социокультурно. Первый уровень – опривычивание. Это процесс формирования правил научного познания реальности, при котором сокращается этап проб и ошибок, усиливается эффективность экспериментирования с объектами. Реальность проблематизируется благодаря исследовательским действиям и способности личности осознавать и понимать противоречивость окружающей действительности. Второй уровень конструирования – типизация. У индивида в ходе социокультурного взаимодействия возникает потребность в интерпретации значений изучаемого предмета, вследствие чего возможна экстериоризация способов их присвоения, сопровождающаяся типизацией исследовательского процесса. Ситуации типизации обуславливают формирование комплекса методов исследования на каждом этапе поисковой деятельности. Третий уровень – институционализация, которая закрепляет типизацию. Процесс исследования приобретает универсальный, всеобщий характер, выходящий за рамки индивидуальных способов познания. Институционализация усиливает значимость норм исследовательского процесса и правила следования им.

Формируется совокупность последовательных этапов познания реальности, среди которых²⁶:

- Ориентировка (выделение предметной области);
- Проблематизация (выявление и осознание проблемы, постановка цели);

²⁶ Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся.- М.: Прометей, МПГУ, 2006. С.20.

- Определение средств (подбор и обоснование методов и методик исследования);
- Планирование (распределение последовательности действий для исследовательского поиска);
- Эмпирия (сбор эмпирического материала, постановка и проведение эксперимента, первичная систематизация полученных данных);
- Рефлексия (соотнесение собственных выводов с полученными результатами, с существующими ранее знаниями);
- Представление результатов (формирование текста, презентация выводов).

От природы человек мог определять только внешние свойства предметов, а выработанные наукой методы позволили изучать внутренние свойства предмета. Благодаря науке сформировались предметные области знания с присущими им законами познания реальности. Нормы исследовательской культуры на уровне личности задали рамки развития культуры мышления. Четвертый уровень – легитимация. Это подходы к воспроизведению сложившегося институционального порядка. Легитимация проявляется в виде различных технологий, направленных на создание условий для воспитания личности, способной осваивать и использовать сложившуюся систему правил исследовательского поиска. На уровне легитимации произошло закрепление явной функции исследовательской культуры – поиск и выработка новых знаний о реальности. Таким образом, исследовательская культура в процессе институционализации подверглась стандартизации – системе требований и предписаний к познанию.

С точки зрения уровней конструирования реальности исследовательская культура представляет собой не только универсальные нормы познания, но и служит источником дифференциации научного знания – появлению динамично развивающихся предметных областей (естественнонаучных, гуманитарных, технических, социальных). Предметная реальность с позиции той или иной

области знания приобретает множественность значений и подходов к интерпретации. Институционализация и легитимация повлияли на формирование уровней (теоретического и эмпирического) и видов (фундаментального и прикладного) исследования. Между собой они связаны культурой восприятия, экспериментирования и присвоения значений изучаемых объектов, что позволяет говорить о научной культуре познания реальности.

Она представляет собой более высокий уровень исследовательской деятельности, имеющий узкопрофессиональный характер, сложившуюся в определенной области систему требований к познанию реальности. Ценностный аспект в научной культуре в большей мере связан с готовностью индивида следовать нормам познания. Познавательный опыт обусловлен выработанной культурной стратегией в предметной области, предполагает высокую степень освоенности в социокультурном пространстве, потребность личности к созданию нового знания, способность к проблематизации реальности и оперированию методами научного познания. Научная культура формируется на основе имеющегося познавательного опыта в конкретной предметной области в условиях постоянного обращения к существующим способам познания и создания новых.

Исследовательская культура является более широким базисным этапом на пути к научной культуре. Она включена в процесс становления личности, формирования ценностей познания, непреднамеренной интеграции познания, понимания, присвоения и конструирования картины мира. Разнообразие индивидуальных способов взаимодействия личности с предметным, символическим, социальным и природным мирами образует первостепенную роль культурного капитала социокультурного пространства в развитии исследовательской культуры (рисунок №1).

Рис. №1. Исследовательская культура как социокультурный феномен



Нормы познания – это универсальный культурный конструкт, посредством которого накапливается познавательный опыт личности, формируется исследовательское сознание и позиция в социокультурном пространстве. Освоение норм познания обусловлено не только спецификой субъекта познания, но и спецификой культурного капитала пространства, воспроизводимого в том или ином социальном институте. Дальнейшее присвоение норм познания будет зависеть от потребности индивида в их конвертации в познавательной и практической деятельности, а также от наличия и функционирования в культурном капитале пространства элементов исследования.

Исследовательское сознание включает в себя совокупность знаний, обеспечивающих эффективную организацию исследовательского процесса, представление о тех ценностях, на основе которых возникают нормы, правила осуществления любого исследования. В ходе практики возникает опыт изучения разнообразных природных и социальных явлений. *Поэтому исследовательская культура понимается нами как совокупность знаний, ценностей и практик, определяющих познание социальным субъектом сущностных свойств окружающего мира, возможностей его изменения с целью реализации различных потребностей функционирования и развития.*

Исследовательская деятельность осуществляется как отдельными индивидами, так и специально организованными малыми и большими группами людей. Действует как общие для всех социальных субъектов требования к ее осуществлению, так и особые, определяемые спецификой конкретного субъекта, например, личности студента. К общим требованиям относится в первую очередь приобретение знаний, которые были выработаны в тысячелетней практике исследования конкретных предметов, явлений обычными людьми, периодически попадающими в ситуацию столкновения с каким-то новым для них явлением. Это знание техники безопасности, осторожности, постепенности выявления свойств предметов, составляющих тайну. Также выделяется знание тех орудий познания, которые используются при изучении нового. Готовность к видению и поиску проблем в окружающей действительности, потребность в освоении ее новых значений и использовании способов распрямления культурных объектов характеризуют специфические требования к субъекту, присваивающему культуру исследовательской деятельности. Применительно к конкретным локальным условиям развитие исследовательской культуры зависит от освоенности индивида в социокультурном пространстве, связи изучаемого предмета с другими потребностями, например, потребностью в профессиональном образовании, возможности обретения опыта совершения исследовательских действий – связь с практикой.

Особым блоком исследовательской культуры является представление о ценности того знания, которое может быть получено при изучении прежде неизвестного предмета. Эта ценность может не всегда сразу осознаваться под влиянием присущего всем людям любопытства, но она существует и усиливается, когда выясняются возможности использовать вновь открытые свойства изучаемого явления для повседневной практики. Эта ориентация на возможность решения актуальных проблем жизнедеятельности, с помощью добытого в процессе изучения неких тайн окружающего мира знания, усиливает природное любопытство человека.

Однако предрасположенность индивидов к исследованию нового не является стойкой и постоянной. Развитие исследовательской культуры может сопровождаться социокультурными барьерами:

1. Барьер восприятия. Как отмечал Н. Луман, «реакция субъектов на среду зависит не от конфигурации внешнего воздействия, а от конфигурации системы культурных норм, регулирующих социальное взаимодействие»²⁷. Исследовательское реагирование, заложенное в человеке природой и сформированное в рамках культурной модели поведения, может подавляться конфликтом между системой социокультурных норм и правил познания реальности и несформированностью у отдельной личности готовности их восприятия. Этот барьер возникает в условиях динамики реальности, поскольку ограниченные возможности человеческого сознания не позволяют адекватно реагировать на подобные изменения. Значения предметного мира остаются в виде отчужденных форм, механически воспроизводимых в человеческом сознании. Социокультурная реальность, влияющая на сознание индивида, в условиях информационного общества усугубляет эту ситуацию, меняя характер формирования исследовательского сознания. По мнению А. Моля он становится «мозаичным», в силу того, что «экран понятий» (индивидуальная культура) не имеет четкой структуры, представляет собой что-то беспорядочное. В виду огромного потока информационных сообщений, структурность мышления крайне ограничена. «Мозаичность» культуры затрудняет восприятие ценностного содержания культуры»²⁸. У индивида, в связи с этим, может проявляться когнитивный диссонанс, когда накопленный опыт не только не способствует, а в некотором роде мешает восприятию нового. Познание реальности происходит хаотично, фрагментарно и в связи с этим ослабевает явная нормативная функция научного познания, усиливается влияние социокультурных факторов. К ним можно отнести сложившийся индивидуальный опыт, социальные установки,

²⁷ Луман Н.Л. Общество как социальная система. Пер. с нем. / А. Антоновский. М.: Логос, 2004. С. 33.

²⁸ Моль А. Социодинамика культуры. Изд. «Прогресс». М.: - 1973. С. 83.

познавательный потенциал социальных институтов (семья, школа, вуз и пр.), характер социального взаимодействия и т.п. Динамичная и изменчивая реальность обостряет проблему сопротивления сознания и опыта личности предписанным правилам присвоения ценностного содержания культуры.

2. Барьер экспериментирования. Возникает в ситуациях, когда личностно выработанные и объективно предписанные способы познания предметного мира становятся не востребованными в условиях изменчивой реальности. Сложившиеся стратегии распрямления не действуют, а новые еще не выработаны на уровне личности и общества. Трудности с узнаванием свойств предмета могут возникнуть также в отсутствии осознанной познавательной потребности. Это может проявиться в случае, когда у личности нет побуждения к познанию объекта, не представляющего интерес или долго не меняющегося во времени и пространстве. Также сложности в реализации поисковых действий могут возникать в ситуации необходимости следовать известным способам изучения предмета, которые не выработаны лично и не присвоены.

3. Барьер присвоения. Наступает в том случае, если индивид не прошел стадию восприятия и манипулирования объектом реальности, когда не сложилось представлений о значении свойств познаваемого предмета. Распространяется при изучении объектов, навязанных извне и не представляющих личного интереса. Формирование ценности, как процесса исследования, так и его результата может быть нарушено динамичным темпом развития общества, лишаящего индивида возможности осознания значимости собственных действий. «Индивиду становится все труднее жить в аморфном обществе, в котором он даже в простейших ситуациях вынужден выбирать между различными моделями действия и оценок, хотя его никогда не учили выбирать и действовать самостоятельно»²⁹. В подобной ситуации индивиды могут принимать ценности познания путем принуждения или подражания, что противоречит в некоторой степени ценностной основе исследовательского поиска.

²⁹ Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., Юрист, 1995. С. 432.

К основной причине барьеров, возникающих в исследовательской культуре, относится утрата смыслов познания реальности в связи с ослаблением возможности и потребности личности в экспериментировании с объектами социокультурной реальности, когда доминируют общие требования к освоению норм познания и их безличный характер. Чем чаще в практике познания у человека повторяются ситуации непонимания свойств предметного мира и упущение этапа экспериментирования в контексте приложения собственных исследовательских усилий, тем сильнее в своих действиях индивид дистанцируется, отталкивает от себя возможности исследования реальности, использует стратегию избегания. По мнению Л. Г. Ионина, на современном этапе «социальные структуры являются продуктами интериоризации когнитивной деятельности, а повседневное взаимодействие результатом когнитивного осмысления мира»³⁰. Барьеры исследования реальности в современном обществе имеют взаимообуславливающий характер и в большей степени начинают зависеть от опыта присвоения культурного капитала социокультурного пространства, социального взаимодействия, сопровождающего познание, понимание и конструирование.

Таким образом, природное начало исследовательской культуры позволяет рассматривать ее как биологическую программу отражения действительности и способности человека к выработке и накоплению личного опыта манипуляционных действий с предметами. Основой познания в данной программе является реагирование на изменения реальности. Социокультурное начало образует исследовательскую культуру как нормативно-регламентирующую институцию, систему способов познания через опережающее отражение реальности. С одной стороны, природа детерминирует в человеке активность, способность создавать новые условия – культуру. С другой стороны, «преобразуя природу, человек создает систему взаимодействия с тем миром,

³⁰ Ионин Л.Г Социология культуры: путь в новое тысячелетие: М.: Логос, 2000. С. 90.

который требует от него полного подчинения»³¹. Данное противоречие позволяет зафиксировать проблему доминирования явной функции исследовательской культуры в познании окружающего мира, внимания на общих требованиях к нормам и правилам научного исследования, а не на латентном характере интеллектуального развития личности, необходимости поиска и реализации собственных исследовательских действий. Личностное начало – это интериоризация и экстериоризация норм исследовательского процесса. Выражается в способности индивида быть любознательным, открытым внешнему миру и вместе с тем принимать социокультурные предписания поискового поведения – способность к проблематизации реальности, готовность к интерпретации значений изменяющегося предметного мира, знание и оперирование способами изучения изменяющихся предметов.

Для любой деятельности (в том числе исследовательской) характерны действия по присвоению сложившихся культурных норм. М.С. Каган рассматривает культуру через способ деятельностного присвоения человеческого опыта. Человек становится культурным, «адаптируясь в мире посредством распремечивания сущностных сил создателей культуры и присвоения их себе, тем самым, приобщаясь к опыту предшественников»³². Между тем, в современном обществе, по словам М. Мид, появляется новый способ взаимодействия поколений, при котором опыт молодых становится более уникальным и соответствующим динамичному миру, чем опыт предыдущего поколения³³. Увеличивается разнообразие способов присвоения культуры, меняется характер взаимодействия между поколениями, а также между индивидом и предметным миром. Согласно этому, исследовательская культура может развиваться не только в аспекте освоения объективно заданных правил познания и следования им, но и как самоявление, выраженное в индивидуальной

³¹ Меренков А.В. Система детерминации человеческой деятельности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горно-геологической академии, изд-во Банк культурной информации, 2003. С. 31.

³² Каган М.С. Философия культуры: учеб. пособие. – СПб.: 1996. С. 266.

³³ Мид М. Культура и мир детства. М., 1983. С. 322.

стратегии познания реальности на основе разных культурных моделей реагирования на неизвестное.

Таким образом, посредством исследовательской культуры у личности вырабатывается особое отношение к реальности, которое выражается в следующем:

- представление о реальности, изменяющейся во времени и пространстве;
- способность к воздействию на предметный мир;
- потребность в интерпретации значений объектов действительности с целью понимания процессов и явлений;
- способность к проблематизации реальности с целью осуществления дальнейшей поисковой деятельности;
- способность к самостоятельному поиску вариантов изучения динамично меняющейся реальности.

Избирательно-познавательное, конструктивное отношение к реальности становится результатом присвоения культуры исследовательской деятельности на уровне личности посредством удовлетворения потребностей в познании, понимании свойств изучаемого предмета, возможности самостоятельного выбора способов его распрямления. Культура исследовательской деятельности имеет целенаправленный характер, благодаря которому восприятие действительности носит опережающий характер. Они направлены на сознательное извлечение неизвестных свойств предмета, на проблематизацию реальности.

Философами, культурологами, социологами давно обсуждается проблема современной культуры, ведущая к отчужденности человека от природы, продуктов материальной и духовной деятельности. Проблема отчужденности появляется, когда «вектор самопознания укорачивается по сравнению с вектором познания и преобразования внешнего мира»³⁴. В культуре исследовательской деятельности, зачастую, пропускается этап экспериментирования с предметным

³⁴ Дубровский Д.И. Сознание, мозг, искусственный интеллект: сб. статей. – М., 2007. С. 263.

миром, способствующий присвоению знаний, практик, способов распределения культуры и выработке ценностей индивидуальной познавательной стратегии. Это позволяет говорить о том, что исследовательская культура предполагает особый механизм передачи правил познания реальности, который выражается в реализации собственных усилий по приобретению необходимых знаний и познавательного опыта. Согласно методологическим взглядам П. Бурдьё о формах капитала и механизме их распределения в современном обществе, исследовательскую культуру можно отнести к символическому капиталу, который индивид присваивает совершенно неосознанно. Поэтому изучение вопроса о ее развитии на уровне личности предполагает анализ скрытой логики освоения ценностей познания реальности и их использования.

Таким образом, в социологическом аспекте потребность личности к познанию в условиях заданной культуры, и вместе с тем латентно развивающейся, обнаруживает проблему присвоения значений культуры на уровне личности и в связи с определенным этапом развития общества.

Методология изучения феномена исследовательской культуры позволяет сформулировать ряд выводов:

- В обосновании сущности исследовательской культуры мы опирались на деятельностный и аксиологический подходы к культуре. По мнению М. Вебера, ценности – это та форма, которая организует опыт. Именно поэтому в рассматриваемом феномене выделяется субъектность, выраженная в возможности, а затем и в способности индивида экспериментировать с объектами окружающей действительности, позволяет осознать значимость сложившихся норм познания и в то же время освоить индивидуальную стратегию их применения. Согласно Э. С. Маркарян, в любом способе деятельности имеются элементы культуры. Исследование как способ познания реальности включает в себя элементы мыслительной деятельности – исследовательское сознание, отношение к предмету и способы воздействия на него, образующие

познавательный опыт. Ведущую роль играет сознание, которое, по словам В. М. Межуева, наделяет предмет ценностью. Культура восприятия пространства предметного мира определяет способы присвоения познавательного опыта (М. С. Каган). Посредством социокультурного подхода (П. Бурдьё) обращено внимание на исследовательскую культуру как инкорпорированный символический капитал, имеющий скрытую логику развития. Подразумевается освоенность индивида в пространстве, наличие потребности в познании как возможности конвертации культурного капитала в экономический капитал, представление о ценностях следования нормам исследовательского процесса. Если рассматривать явное значение исследовательской культуры, то мы оказываемся перед анализом условий преднамеренного вовлечения социального субъекта в процесс научного познания реальности, необходимости следования правилам и использовать известные способы исследования.

- Анализ природной обусловленности исследовательской культуры позволил охарактеризовать ее биологические свойства: направленность исследовательских действий на внешний мир, ориентировочно-поисковый характер поведения при восприятии новизны, предрасположенность индивида к преобразовательной деятельности, пробуждение потребности к познавательной деятельности. Неотъемлемыми составляющими процесса исследования являются субъект как носитель индивидуального сознания, предмет познания, способы воздействия на него.

- Развитие исследовательской культуры личности обусловлено не только интериоризированными компонентами деятельности (на уровне исследовательского сознания и познавательного опыта), но и спецификой социокультурного пространства (культурным капиталом), определяющей познание, присвоение и конструирование реальности.

- Приобретенные свойства исследовательской культуры сформировались под воздействием институционально закрепленных научных норм исследовательского процесса, таких как: выбор направления исследований, постановка проблемы,

поиск решения (включая эмпирический уровень), анализ и представление результатов, оценка и использование результатов в теории и практике. Они предопределили характер объективно предписанной деятельности. Отличие исследовательской культуры от научной культуры заключается в ее базисной составляющей познавательного опыта, первостепенной зависимости от социокультурного пространства в контексте возможности выработки поисковой стратегии.

- Изменчивая реальность, с одной стороны, повышает значимость исследовательского поведения в обществе, с другой стороны, выступает причиной подавления биологической природы в том, что объекты, воспринятые на уровне сознания человек не «успевает» перевести на уровень опыта, осмыслить. Затрудняется присвоение знаний, вовлеченность индивида в процессы познания и конструирования. Данный аспект требует рассмотрения вопроса о том, каковы особенности присвоения значений реальности на уровне личности и группы в условиях определенного института.

1.2 Потенциал образовательного пространства современного вуза в развитии исследовательской культуры

Развитие исследовательской культуры является весьма динамичным и противоречивым процессом, обусловленным спецификой требований в рамках конкретного социального института и проявлением элементов исследования в различных практиках, определяющих познание реальности. В системе высшего профессионального образования изучение исследовательской культуры предполагает обращение к анализу двух аспектов: во-первых, к ее непрерывному латентному развитию, имеющему неосознаваемый для субъекта характер; во-вторых, к нормативным требованиям по ее функционированию и обеспечению присвоения в образовательном пространстве.

В вузе реализуется множество практик, в ходе которых студенты осознанно и неосознанно осваивают знания, определяющие направленность изучения объектов окружающей действительности. Этот процесс обусловлен, прежде всего, динамикой профессиональной предметной области. В связи с этим у современной молодежи возникают вопросы о том, насколько полученные в вузе знания будут востребованы на рынке труда. Например, около 50% всех типов профессий (технических – до 80%) становятся ненужными на рынке труда³⁵. Поэтому «студенты начинают ориентироваться на получение образования как такового, а не на получение конкретной специальности в вузе»³⁶. Подобные вопросы актуализируют разработку современных подходов к профессиональной подготовке студентов, к развитию научно-исследовательской деятельности. Ее уникальность заключается в обеспечении присвоения студентами не столько комплекса знаний, сколько современных способов их поиска, обработки, анализа.

³⁵ Веревкин Л.П., Веревкин О.Л. «Ценность образования в общественном сознании», Вестник Российской Академии Наук. 2010. том 80. №8. С. 710-712.

³⁶ Нархов Д.Ю. Взаимодействие преподавателя и студента современного ВУЗа: проблемы социологического исследования // Вестник РУДН, серия Социология. 2010. №4. С. 66-73.

В российских вузах воспроизводится типичная система участия студентов в исследовательской деятельности. Она подразумевает научно-исследовательскую деятельность (НИД), встроенную в учебный процесс и предполагающую практики, включенные в учебные планы и программы (курсовые работы, выпускные квалификационные работы, подготовка к семинарам и лабораторным занятиям); НИД, дополняющую учебный процесс (участие в научных сообществах, научно-практических и состязательных мероприятиях); НИД, параллельную учебному процессу (научная работа по тематическим планам кафедр, участие в грантах)³⁷.

Данные практики образуют пространство жизнедеятельности социального субъекта и посредством предписанного характера познания позволяют отслеживать степень их присвоенности. Фиксация данного процесса осуществляется на уровне оценки сформированности общепрофессиональных компетенций, закрепленных на уровне Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Развитие исследовательской культуры в условиях вуза рассматривается, прежде всего, с позиции стандартизации.

Специалисты в области высшего профессионального образования при анализе особенностей и проблем развития вышеуказанных практик, фиксируют следующее³⁸:

– Замечено, что студенты младших и старших курсов слабо осведомлены относительно направлений исследовательской работы, которая проводится преподавателями и другими студентами. В рамках исследовательской деятельности между студентами и преподавателями существует дистанция.

³⁷ Балашов В.В., Лагунов Г.В., Малюгина И.В., Масленникова В.В., Момот А.И., Першуткин Б.В., Поршнева А.Г., Рулев В.М., Румянцев В.С., Стриханов М.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов ВУЗах России. Монография в 3 ч. / ГУУ – М., 2002, С. 35.

³⁸ Смирнов А.В. Технологии и методы оценки профессиональной подготовки и компетентности выпускников ВУЗа / Метод. пособие – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. С.36-38.

– Жесткое требование следовать тематике НИР ГОСту, также не способствует развитию НИР. Спонтанность выбора тематики курсовых проектов, формализация отчетности, и, как следствие, формальное отношение студентов к НИР.

– Отмечается крайне низкий уровень самостоятельности студентов в выборе темы, формулировании гипотезы, постановки целей и задач исследования, осуществления эмпирической части работы. Подавляющее большинство студентов, в силу формализации отчетности, приступает к написанию курсовых проектов за 2-3 недели до грядущей отчетности. Определение контрольных точек отчетности в течение года не решает проблемы качества и своевременности написания курсовых работ. Содержание НИРС может не отвечать ни требованиям практики, ни интересам самих студентов. Единственным мотивирующим фактором в осуществлении студентами своих курсовых проектов является внешнее принуждение.

Согласно П. Бурдые, представления о социальном мире являются в основном «продуктом инкорпорации объективных структур социального пространства»³⁹. Следовательно, с точки зрения социологии, при анализе проблем реализации исследовательской культуры возникает вопрос об условиях присвоения социальным субъектом норм исследовательского поиска, который может быть рассмотрен в контексте концепции социального пространства и с учетом историко-генетического анализа исследовательской функции университета. Изучение данного вопроса, на наш взгляд, невозможно без историко-генетического экскурса вопроса о становлении и развитии исследовательской функции. Мы обращаемся к краткому историческому экскурсу не только для того, чтобы проследить динамику университетского образования в мире и России, а с точки зрения его исследовательской функции, ее соотношения с функцией собственно научно-исследовательской работы, особенностей производства,

³⁹ Бурдые П. Социология социального пространства / пер. с фр., общ. ред. Н.А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. С. 21.

накопления, хранения, передачи и распространения знаний⁴⁰. Это представляется весьма полезным для того, чтобы понять современные условия приобщения личности к культуре исследовательской деятельности, особенности трансформации науки в высшем образовании (деление вузов на разные типы: федеральные, национальные исследовательские, профильные и др.), не забывая при этом, что иногда новое оказывается «хорошо забытым старым», что сегодняшнее разделение научных исследований на более серьезные в системе Академии наук и менее важные – в вузах не всегда адекватно реалиям развития науки.

Изначально слово «университет» не обозначало конкретного места и не служило обозначением совокупности всевозможных предметов. Пришедшее из римского права, оно применялось для определения групп лиц по роду их деятельности (каменщики, правоведы, врачи и т.д.). «Universitas» – это название городских корпораций или гильдий мастеров и ремесленников, которые объединялись для защиты своих интересов, что по аналогии имело значение и для сообществ преподавателей и студентов»⁴¹.

А.Ю.Андреев выделил модели европейских университетов: доклассическая модель (Средневековый корпоративный университет, XII века, Франция, Италия); классическая модель (исследовательский университет, XVII – XIX века, Германия); постклассическая модель (массовый модернизированный университет, конец XIX века и по настоящее время)⁴². Б. Ридингс связал эти модели с господствующей в них социокультурной системой: кантовский университет представлялся в образе разума, гумбольдтовский университет был связан с идеей

⁴⁰ Гневашева В. А. Исследовательский университет (проблема определения). М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. С. 25.

⁴¹ Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика: Монография / В.И. Жуков .- М.: Академический проект. 2001. С.36.

⁴² Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. – М.: Знак. 2009. С.122.

культуры, а в наши дни пришла идея техно – бюрократического понятия совершенства. Университет Совершенства – симулякр идеи Университета⁴³.

В доклассической модели университета (XII – XIII - Франция, Италия, XIV – XVI - Германия, XVII – Российское государство) исследовательская функция еще не была сформирована, преобладала познавательная деятельность, где знание воспринималось как совокупность познавательных образов, позволяющих объяснить мир. В Средневековом университете схоластический метод был основным в преподавании, лекция служила для чтения и последующей записи студентами. Цель университета заключалась не в создании нового знания, а в передаче от поколения к поколению найденных истин, традиций, ведущей функцией была передача общих ценностей культуры и воспитание светско-религиозной элиты. Переход к классической модели образования был обусловлен «кризисным состоянием средневековых университетов: происходило увеличение количества корпораций, а не качества знания, преобладал теоретический характер обучения, использовались устаревшие формы преподавания»⁴⁴. Эпоха Просвещения с традициями рациональной философии повлияла на развитие научной мысли. Результатом эпохи Просвещения стало развитие научных академий как самостоятельных учреждений, не связанных с системой университетов.

В XIX веке в Германии развиваются идеи «неогуманизма», которые отстаивали ценность «чистой науки», именно в этих условиях происходит становление «гумбольдтовской модели» классического университетского образования. Главный принцип, цель существования университета – образование наукой⁴⁵. Согласно этому, подлинное значение исследовательской функции университета заключено в классической модели, где наука воспринимается не

⁴³ Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута; Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики. 2010. С. 90.

⁴⁴ Андреев А.Ю. Там же, С.178

⁴⁵ К. В. фон Гумбольдт О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине URL:<http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>

только как свод фундаментальных знаний, а как методика познания, культурный концепт, открывающий возможности интеллектуального и личностного саморазвития. Именно в это время формируется классическая основа культуры исследовательской деятельности (самодостаточность и универсальность научных методов, этапов познания реальности), которая заимствуется впоследствии разными университетами.

В ходе трансформационных процессов, характерных для постиндустриального и информационного обществ, появляются новые объяснительные модели университетского образования. Б. Кларк, описывая феномен создания предпринимательских университетов, показал, как они адаптируются в новых условиях. Снижение финансирования университета Уорика (Англия) со стороны государства привело к новым поискам финансовых ресурсов. Негосударственные доходы позволили создать квалифицированную кадровую базу сотрудников, произошел отказ от факультетов, появился единый центр управления ресурсами и отделения по направлениям академической деятельности. Были сформулированы три цели: национальная, международная, местная. На реализацию каждой из целей были спланированы группы ресурсов, создана ассоциация выпускников, сформировавшая стипендиальный фонд, обозначена стратегия использования Интернет-ресурсов с целью повышения исследовательского уровня, в университете образовались междисциплинарные центры⁴⁶. В рамках новой модели университета исследовательская функция выходит из под институционального влияния научных традиций, становится основой интеграционных процессов с привлечением дополнительных ресурсов извне.

Отличительной чертой становления университета в России явилось то, что не была сформирована собственная модель высшего образования, тем не менее, элементы европейского университетского образования нашли свое отражение в ее

⁴⁶ Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций / пер. с англ. Е. Степиной; Нац.исслед.ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 26.

функционировании. В России настоящее высшее образование появилось в XVIII веке. Своеобразным отпечатком в становлении университетского образования стал период, когда «образование носило сословный характер, что определяло первоочередность в доступности знаний»⁴⁷. Созданная впоследствии при Петре I триединая формула – наука, высшее образование, всеобщее народное просвещение, – вытекала из идеи академии (университет-гимназия-школа), в основе которой заложен принцип, предопределивший основные контуры системы народного образования. Светское образование постепенно оттесняет на второй план религиозное обучение, развивается профессиональный характер образования, многопланово используется зарубежный опыт в решении образовательных задач.

Впоследствии высшее образование становится на службу государственному заказу и это поддерживается вплоть до XX века, для которого особенно характерны изменения, влияющие на состояние университетской науки и реализацию исследовательской функции. К этим изменениям относятся: сближение гуманитарного и технического образования, сотрудничество университетов разных стран, распространяющийся массовый характер университетского образования. «Этот процесс не усилил классическую составляющую университета – интеграцию науки и образования с качественной фундаментальной подготовкой»⁴⁸. Он привел к массовому росту университетов без изменения качества подготовки специалистов. Собственно исследовательская функция не поддерживается, ей придается искусственный, формализованный контекст. После распада СССР, в середине 90-х гг. кадровый потенциал ряда российских университетов начинает развиваться, благодаря пополнению профессорско-преподавательского состава специалистами из стран бывшего СССР. Академическая среда становится открытой для инноваций, постепенно

⁴⁷ Иванов А.Е. Студенческая корпорация России конца IX – начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации. – М.: Новый хронограф, 2004. С.32.

⁴⁸ Аврус А. И. История российских университетов: очерки / А. И. Аврус . – М. : Московский общественный научный фонд, 2001. С.69.

«российские университеты входят в европейскую университетскую систему, начинают активно действовать гуманитарные фонды, финансирующие исследования через разнообразные гранты и конкурсы»⁴⁹. Несмотря на благоприятные изменения, университет болезненно ощущает на себе давление внешних факторов, таких как: образовательная политика государства, растущий дисбаланс рынков образования и труда, отсутствие прогноза потребностей в тех или иных специалистах. Вузы оказываются в ситуации необходимости оценки эффективности исследовательской функции с точки зрения научных результатов, влияющих на материальное положение вуза. Стратегия применения оценки становится также условием для вхождения российского университета в международное образовательное пространство.

В ответ на происходящие изменения в России была разработана стратегическая концепция «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях». Среди основных приоритетов: образование в течение жизни, внедрение двухуровневой системы «бакалавриат-магистратура», создание условий для научно-исследовательской деятельности, мобильности студентов и преподавателей, внедрение технологий самообразования, формирование нового образа преподавателя-исследователя, консультанта, руководителя проектов, ориентация на академическую открытость, дифференциация университетов в соответствии с федеральной миссией, трансрегиональной миссией, федерально-отраслевой миссией, с особым статусом научно-исследовательских вузов, отбираемых на конкурсных условиях по особому комплексу показателей⁵⁰. В структуре высших учебных заведений начинают создаваться венчурные предприятия, бизнес-инкубаторы, центры консалтинга, инжиниринга и трансфера технологий, что гарантирует возможность развития по пути инноваций, расширение исследовательской функции. Таким образом, создаются новые практики, несущие новые ценности исследования.

⁴⁹ Там же, С. 77.

⁵⁰ Волков А., Реморенко И., Кузьминов Я., Рудник Б., Фруммин И., Якобсон Л. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанная на знаниях // Образовательная политика 2008. №8.

Универсальные академические ценности (критическое мышление, интеллектуальная свобода, преданность интересам подлинного знания, академическая автономия, признание научным сообществом и т.п.), составляющие традиционную основу исследовательской функции, подвергаются изменениям. «Новая парадигма исследования выражается в смещении позиций между «производителями» и «потребителями» в сторону исследовательских задач, решаемых совместно, утрачивается прогнозный характер исследований, упор делается на воображение, интуицию и креативность как составляющих инновационного мышления»⁵¹. Предпосылкой данного процесса является активная интеграция науки, образования и социально-экономического сектора, выход из под институциональных рамок «чистой», академической науки. Исследование как познавательный процесс «покидает институциональный корпус науки и пронизывает многие общественные сферы»⁵². Таким образом, функциональные требования к научному знанию, определенные в традиционном контексте «этосом науки» Р. Мертона претерпевают существенные изменения: «универсализм подменяется решением проблем в рамках локального объекта; общность знания превращается в мультидисциплинарность; бескорыстность открытий трансформируется в смесь коммерческих, политических и социальных интересов; организованный скептицизм – в стремление к конкуренции»⁵³.

Некоторые социологи прогнозируют позиции, в которых может оказаться современный российский вуз с соответствующими изменениями исследовательской функции: один путь – развитие предпринимательского университета, максимальная коммерциализация ценой утраты традиционной университетской идентичности; превращение в социокультурный анахронизм с ослаблением позиций в культуре, образовании, обществе; другой путь –

⁵¹ Питер Скотт. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации // Высшее образование в Европе № 3, Т.28. 2003. URL: <http://www.cepes.ro>

⁵² Крон В. Риск (не)знания: о смене функций науки в обществе знания // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Том VI. № 3. С.70-88.

⁵³ Налетова И.В., Прохоров А.В. Трансформация ценностей академической культуры в условиях глобализации // Аналитика культурологии. 2009. №15.

URL: http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/300-article_10-7.html

осознание своей роли в контексте новой фундаментальной духовно-интеллектуальной потребности общества – потребности в воспитании креативного аналитического мышления в условиях взаимопроникновения и диалога культур. Противоречивость в реализации исследовательской функции в вузе затрагивает вопрос об особенностях развития исследовательской культуры в современном образовательном пространстве.

Социокультурная дифференциация, обусловленная выходом вузов на рынок образовательных услуг, становится характерным явлением современного образовательного пространства. Поэтому «внимание социологии в условиях изменений обращено к изучению новых моделей взаимодействия преподавателей и студентов»⁵⁴. В современном обществе изменяется облик российского студенчества, его ценностный мир. Учеба в университете воспринимается как прагматичная деятельность, с помощью которой можно достигнуть благосостояния, а не ощутить радость познания и саморазвития. Подобные метаморфозы происходят и с преподавателями. Возрастание доли преподавательского труда с явно исполнительской, технически отработанной ролью транслятора знаний становится повсеместным явлением. Современный преподаватель утрачивает функцию интеллектуального лидера, готового осваивать новые знания, генерировать идеи, вести за собой.

Социальные различия среди агентов, как утверждал П. Бурдьё, усиливают борьбу за культурный капитал (знания, информацию, исследовательские компетенции, познавательный опыт и п.т.) и материальный капитал (кредит за образование, престижность вуза, престижность профессии и пр.) с целью обладания властными позициями. С этим связано противоречие в развитии исследовательской культуры студентов, которое заключается, с одной стороны, в установке на развитие творческих научно-познавательных способностей

⁵⁴ Бакиров В.С. Трансформация университетов и задачи социологии высшего образования // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. — М.: РОС, 2012. — 1 CD ROM. ISBN 978–5–904804–06–0

индивидов, с другой стороны, на достижение экономически выгодных результатов, обеспечивающих престижность и конкурентоспособность вуза. Администраторы, наделенные функцией оценки затрат на обучение и доходов от образовательных услуг, определяют позиции преподавателей и студентов как объектов образовательной политики, перекрывая, тем самым, их возможности в реализации образовательных практик, способствующих освоению ценностного содержания процесса познания, интересубъектному взаимодействию участников. «Исследование и преподавание оказываются в подчинении у администрирования»⁵⁵. Массовый и коммерциализированный характер образования с сохраняющимися традициями научного познания искажает процесс обретения и накопления познавательного опыта.

Борьба администрации за культурные и материальные капиталы, противоречие между традиционно воспроизводимыми нормами научного познания и их невостребованностью в современной практике взаимодействий преподавателей и студентов, обостряет проблему деформации образовательного пространства (таблица № 1). Наложение деформированного на традиционный и современный подходы в реализации исследовательской функции, зачастую, приводит к отчуждению личности от культуры в аспекте последовательного и своевременного освоения этапов исследовательской деятельности, затрудняет обретение субъектной позиции в образовательном пространстве, в социальной интеракции превалирует «ты-ориентация». Ценность знания и функции исследования в большей степени рассматриваются с точки зрения их эффективности в вузе.

«Рейтинговое беспокойство - характерное проявление своеобразного комплекса неполноценности и попыток спрятать за бюрократическими

⁵⁵ Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута; Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. С. 199.

требованиями отсутствие реальных научных достижений, школ, научного сообщества и научных коммуникаций как таковых»⁵⁶.

Таблица № 1. Деформация образовательного пространства

Элементы деформации	Деформации образовательного пространства
Взаимодействие «преподаватель – студент»	Массовое привитие навыков исследовательской работы тем, для кого эта деятельность остается чем-то второстепенным
Культура присвоения преподавателя	При преподавании ряда дисциплин имеет место механическое дублирование материала, неоправданное количество курсовых работ, рефератов; как следствие – не хватает времени на творческое осмысление материала, на работу в исследовательских коллективах ⁵⁷
Культура присвоения студента	Наблюдается «повторение-копирование» исследовательского опыта, что ведет к ограниченности мышления – способности воспринимать, оценивать, измерять и строить социокультурную реальность
Взаимодействие «администрация преподаватель»	Целерациональная установка, заложенная в ФГОС, не столь однозначно эффективна в отношении «преподаватель – студент». Образовательная вертикаль (предписания для неукоснительного исполнения) нечувствительна к коммуникативным стратегиям ⁵⁸ . Отсутствие научных школ, современных лабораторий, недостаточный уровень мотивации профессорско- преподавательского состава к участию в научных исследованиях являются факторами безучастия студентов в исследовательской работе ⁵⁹ .
Взаимодействие «работодатель – студент»	Преподавателю-исследователю свойственно системное, требующее времени развитие идей, а работодателю необходимы срочные оперативные результаты по созданию инноваций и их немедленная реализация.
Взаимодействие «работодатель – преподаватель»	

Включаясь в процесс коммерциализации, вуз функционирует по изжившим традициям, не отвечающим требованиям современности и, тем самым, тормозит

⁵⁶ Тлостанова М.В. Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна // Высшее образование в России, 2013. № 1. С. 24-37.

⁵⁷ Завьялов А.М., Федорова М.А. Модернизация подготовки студентов к научной деятельности // Высшее образование 2011. №1. С. 34 – 40.

⁵⁸ Ивахненко Е.Н. Новации ВУЗовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок // Высшее образование в России 2011. № 10. С. 39-46.

⁵⁹ Сенашенко В.С. Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях // Высшее образование в России 2011. № 8-9. С. 136-139.

⁶⁰ Шиверских М.Р. Взаимодействие предпринимательской и академической культуры в экономике знаний // Вопросы образования 2010. №4. С. 70-85.

трансформационные процессы в реализации исследовательской функции, препятствуя развитию науки в новом качестве – прикладном, инструментальном.

Трансформационные процессы, происходящие с научным знанием, напротив, свидетельствуют о проявлении культуры модерна – возрастании человеческой субъектности в любой деятельности, которому способствует процесс дифференциации. Усиливается динамика и движение образовательного пространства. Возрастает значение мобильности процессов и субъектов пространства.

В рамках парадигмы мобильностей образовательное пространство представляет собой систему непрерывного движения взаимодействий, взаимосвязей, активных образовательных практик, расширяющих возможности субъектов в присвоении изменчивого культурного капитала, который в свою очередь влияет на потребность социального субъекта в освоении культуры исследовательской деятельности. Принцип «встречи» (присутствия и соприсутствия)⁶¹ определяет современную специфику присвоения образовательного пространства – «гибкую» систему отношений, при которых люди и взаимодействия становятся важнее процессов, работающий продукт важнее документации, сотрудничество важнее плановых предписаний, готовность к изменениям значимей следования первоначальному плану.

Мобильность современного образовательного пространства усиливается при активном вхождении работодателей, это влияет на сближение позиций студентов и преподавателей, интеграцию практики, науки и образования, вариативность и изменчивость образовательных процедур, снижение борьбы агентов за капиталы. В данных условиях повышается значимость лично выработанных способов его освоения. В современном мобильном образовании меняется траектория обретения познавательного опыта – от стабильности к непрерывному процессу, от жесткости (структурности) к гибкости, от

⁶¹ Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А.В. Лазарева, вступ. статья Н.А. Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. С. 135.

институционально сложившихся алгоритмов к идеям, принципам, стратегиям, при которых возрастает открытость внешнему миру, способность человека быстро осваивать предметные области. Следовательно, потенциал образовательного пространства вуза в развитии исследовательской культуры студентов заключается в том, насколько оно позволяет преподавателям и студентам стать субъектами – теми, кто испытывает потребность в его конструировании и использовании разных капиталов для своего личностного и дальнейшего профессионального развития.

В ряде учебных заведений, в связи с этим, происходит перестройка на широкий набор специальностей и специализаций; высокий профессиональный уровень преподавателей, в том числе и международных; высокую степень информационной открытости и интеграции в международную систему науки и образования; конкурсность и селективный подход при наборе студентов, развитие корпоративной этики, демократических ценностей и академических свобод; стремление к лидерству внутри региона, страны и мирового научного и образовательного сообщества в целом⁶². Более устойчивую позицию в современном обществе занимает исследовательский университет с формирующейся новой моделью образовательного пространства, в которой преподаватель и студент не традиционные учитель с учеником, а два исследователя, занятых совместным научным и практикоориентированным поиском.

В России на законодательно-нормативном уровне зафиксирована востребованность явной функции исследовательской культуры. В принятом ФЗ от 1 сентября 2013 года «Об образовании в Российской Федерации» в статье 72 говорится об интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности в системе высшего образования: кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по

⁶² Качество социологического образования: проблемы и пути решения. – М.: КГУ, 2007. С. 7-9.

образовательным программам вуза, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний, достижений науки и техники⁶³. В рамках плана деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013 – 2018 годы заявлены как ближайшие следующие цели: развитие кадрового потенциала и преодоление разрыва поколений в науке; формирование точек роста в сфере науки через создание инфраструктуры научных исследований; повышение эффективности российской науки через инструменты учета результатов работы ученых⁶⁴.

Это означает, что научная составляющая в деятельности преподавателя будет не просто дополнением к его образовательной деятельности, а станет основой его профессионализации. В связи с этим усиливаются требования к преподавателям и студентам по научно-исследовательской деятельности: актуализируются технологии формирования готовности студентов к ее выполнению, разрабатываются разнообразные формы вовлечения студентов в научно-поисковую работу, развивается академическая мобильность студентов с ее направленностью на исследования.

На наш взгляд, при внедрении инноваций методического характера, необходимо, в первую очередь, учитывать особенности освоения культурного капитала образовательного пространства на уровне социальных субъектов. Это особый скрытый подход к вовлечению студентов в процесс проблематизации при освоении культурного капитала, осознание собственного вклада в решение учебных задач. Повышается роль самого процесса познания как поиска познавательной стратегии в условиях разнообразия практик, способствующего накоплению опыта поисковой деятельности и его обмена между социальными субъектами. Стоит отметить, что современные студенты избирательно относятся к выполнению любой деятельности в виду преобладающих ценностей

⁶³ Министерство образования и науки РФ URL:<http://минобрнауки.рф/документы/2974>

⁶⁴ План деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013 – 2018 гг. URL:
<http://минобрнауки.рф/проекты>

прагматизма. Необходимость следовать меняющемуся не по желанию студента учебному плану, ослабляет потребность в понимании содержания предметных областей. Требования к созданию учебно-исследовательских проектов без предшествующих практик поиска, пробы вариантов самостоятельных или групповых решений и идей, провоцируют у студентов стратегию избегания. Поэтому увлеченность новыми образовательными технологиями приводит, зачастую, к развитию среды, а не субъектов. На нормативном уровне в ряде вузов не учитываются процессы трансформации научного знания.

Современное образовательное пространство развивается по принципам академической науки с одной стороны, а с другой испытывает потребность в той науке, которая выходит за рамки этоса ученых, изменяется в соответствии с требованиями инновационной экономики. Деформация образовательного пространства свидетельствует о том, что оно не готово полностью включить позицию работодателей и модифицировать исследовательскую функцию в контексте принципов мобильности, дифференциации и трансформации. Исследовательская функция поддерживается в образовательном пространстве посредством достижения научных рейтингов, которым следует администрация и ориентирует на них индивидов. Однако в ряде вузов образовательное пространство становится более мобильным, динамичным, не столь противоречивым, меняется отношение к науке, профессиональной подготовке, к позициям преподавателя, студента и вуза в целом. Социокультурные изменения, осуществляемые целенаправленно некоторыми вузами, влияют положительно на современное развитие исследовательской культуры.

Таким образом, потенциал образовательного пространства в развитии исследовательской культуры студентов можно рассматривать в аспекте динамики исследовательской функции и особенностей освоения культурного капитала образовательного пространства вуза.

- Историко-генетический анализ позволил рассмотреть явный и латентный характер исследовательской функции университета и связанные с этим

социокультурные модели развития в европейском и российском образовательном пространстве. Первая модель, сформированная в европейских университетах, показывает постепенную и закономерную трансформацию исследовательской функции от классического этапа развития науки к современному инновационному и расширенному этапу. В современном вузе исследовательская функция обеспечивает интеграцию образовательных процессов, выход за пределы учебного процесса и использования потенциала науки в разных сферах жизнедеятельности общества. Вместе с поддержкой явной исследовательской функции сохраняется и ее латентное состояние на уровне личности, связанное с потребностью в саморазвитии. Вторая модель, характерная для российского высшего образования, свидетельствует о поисковом и вместе с тем противоречивом характере исследовательской функции. Поиск направлен на реализацию потребностей в подготовке научных кадров в классических традициях и одновременно на подготовку специалистов для рынка труда в рамках этих же традиций. Для российских университетов характерно наложение деформированной стратегии на традиционную и современную в реализации исследовательской функции в условиях нарастающего прагматизма и коммерциализации.

- Структура и особенности образовательного пространства университета в развитии исследовательской культуры изучены в рамках методологических взглядов П. Бурдые, З. Баумана, Дж. Урри. Дифференциация культурного капитала с одной стороны усиливает деформацию образовательного пространства, а с другой стороны свидетельствует о том, что исследовательскую культуру современных студентов необходимо рассматривать шире традиционных норм науки. В современном вузе исследовательская культура во многом обусловлена потенциалом образовательного пространства в обеспечении присвоения социальными субъектами культурного капитала. Противоречие между современными требованиями к деятельности будущих специалистов (обладатели креативного и инновационного потенциала) и воспроизведением

традиционных подходов к науке в профессиональной подготовке свидетельствуют о барьерах в познании, понимании и конструировании реальности.

В ряде вузов возрастает роль мобильности процессов и субъектов – непрерывное движение взаимодействий, активных образовательных практик, основанных на способности студентов и преподавателей осваивать культурный капитал образовательного пространства в контексте диалога, выработать собственные способы познания сущности окружающего мира.

1.3 Особенности освоения студентами вузов культуры исследовательской деятельности

Культура исследовательской деятельности в системе высшего профессионального образования представляет собой исторически выработанную научно-познавательную традицию, организующую интеллектуальную деятельность студентов и преподавателей.

В образовательном пространстве она выполняет ряд социокультурных функций:

- является средством организации познавательной деятельности на уровне личности и группы;
- является средством приобщения студентов к науке;
- выступает условием конструктивного (творческого) присвоения значений изучаемой предметной области;
- является средством развития и накопления культурного капитала (культура мышления, интерес к познанию, ценность науки и профессии, значимость преподавательского труда и пр.);
- оказывает стимулирующее воздействие на развитие диалогичности социального взаимодействия;
- образует пространство реализации самостоятельных исследовательских действий;
- выступает условием развития культуры интерпретативной деятельности и герменевтического освоения профессии.

Анализ потенциала образовательного пространства в развитии исследовательской культуры позволил зафиксировать противоречие между наличием исследовательского компонента в практиках, определяющих познание реальности, их разнообразие, расширение в современном вузе и не готовностью студентов использовать предлагаемый опыт в собственной познавательной

деятельности. В современном вузе имеется проблема, связанная с поиском механизма, обеспечивающего присвоение студентами культуры исследовательской деятельности.

При анализе подходов к определению исследовательской культуры студентов, появляющихся в последнее время в научных публикациях, можно зафиксировать схожие между собой и вполне традиционные представления.

Исследовательская культура понимается в аспекте целенаправленной деятельности преподавателей по организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающего вовлечение студентов в учебно-познавательную деятельность, ориентированию на приобретение исследовательского опыта, положительному отношению к процессу и результату исследования, осознанию значимости исследовательской деятельности и совершенствованию общеучебных умений (Н. В. Ардашева⁶⁵); совокупность ценностей и потребностей, регулирующих научно-исследовательскую деятельность, знаний о процессе исследования и готовность к совершению исследовательских действий (С. В. Кузнецова⁶⁶); определенный способ и результат творческой самореализации специалиста в профессиональной деятельности (О. А. Милаш⁶⁷); способность личности следовать этапам исследования в соответствии с внутренней логикой исследовательских действий, фиксируемом в исследовательском проекте (Н. Г. Мосунова⁶⁸); интегративное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к исследовательской деятельности, способностью к саморазвитию, потребностью в поисковой активности, повышенным уровнем заинтересованности получения исследовательского продукта и высоким

⁶⁵ Ардашева Н.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности / Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. Кемерово. 2011.

⁶⁶ Кузнецова С.В. Структура исследовательской культуры личности студента // Система ценностей современного общества. 2008. №4. С. 247-249.

⁶⁷ Милаш О.А. Профессиональная подготовка будущих учителей: необходимость формирования исследовательской культуры студентов // Мир науки, культуры, образования. 2013. №5(42). С.124-127.

⁶⁸ Мосунова Н.Г. Научно-исследовательская культура студентов // Казанский педагогический журнал. 2008. №8. С. 87-90.

потенциалом исследовательских способностей (У. Н. Киричук⁶⁹); интеграция теоретико-методологических знаний, опыта практической исследовательской деятельности, исследовательской рефлексии и художественно-исследовательской деятельности (Т. Н. Шапова⁷⁰) и т.п.

Исследовательская культура студентов рассматривается в аспекте общих требований по освоению норм познания. Они заключаются в следующем: знание и умение формулировать проблему, цель и задачи исследования, применять методы исследований, анализировать итоги, представлять результаты проведенных исследований в форме разножанровых научных текстов и презентаций. Зачастую, исследовательская культура соотносится с научной культурой, что на наш взгляд требует обоснования. В ходе познания имеется два пути движения мысли. Первый – путь решения конкретных задач в рамках имеющихся знаний, накопленного фундаментального и прикладного опыта. Второй – превращение знаний в образец для построения новых методов, новых теорий или научных дисциплин⁷¹. Первый путь направлен на приобщение студентов к культуре поисковой деятельности, к выработке навыков самостоятельного решения учебных задач. Второй путь связан с научной культурой ученых, профессиональные задачи которых заключаются в открытии новых научных теорий познания реальности. Иными словами, создается некая двухуровневая конструкция, где место студенческой активности определяется в пользу традиционного - использование багажа научных знаний.

Существующий нормативный подход к развитию исследовательской культуры студентов обуславливает ее деление на учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую. Зачастую воспроизводимые традиционные нормы познания действительности усиливают отчужденность личности от знаний, не

⁶⁹ Киричук У.Н. Исследовательская культура студентов как педагогическая категория // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. 2014. №5(17). С. 47-50

⁷⁰ Шапова Т.Н. Целостная модель формирования исследовательской культуры будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовке в ВУЗе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №12. С. 81-83.

⁷¹ Розов М.А., Методологическое мышление и задачи университетского образования // Философский факультет: Ежегодник. 2000. № 1. С. 5-7.

способствуют развитию потребности в присвоении ценностей познания и способов изучения окружающей действительности.

Р. Рорти различает два типа образования: первый - приобщение к существующей культуре; второй - «формирование себя посредством диалога», приобщение к многообразию культуры, благодаря собственным усилиям и осознанию результатов собственного опыта⁷². Второй тип образования социологи рассматривают в современном ключе, обращают внимание на институциональность социальной идентификации, которая обуславливает обращение к культурному капиталу с привлечением идей социально-конструирующей функции образования⁷³. Приобретает особое значение развивающая (конструирующая) функция, ориентированная на креативную форму обучения, развитие творческих способностей человека⁷⁴. Возрастает необходимость того, о чем говорила М. Мид при изучении культуры в системе образования: «...умение людей думать в большей мере зависит от того, как знания передаются, а не от их содержания...»⁷⁵. В этих разных условиях современная молодежь предпочитает теоретическому знанию эмпирическое как наиболее эффективный познавательный путь. Это потребность выражается в самостоятельном поиске и постижении фактов взамен восприятия «готовых схем».

Ученые, описывая специфику социального субъекта познания, отмечают культурное отставание высшего образования от познавательных условий времени, «поскольку научное мышление все больше рассматривается в контексте принципов самоорганизации, тогда как вузовские программы чувствуют себя ближе к эпистемной системе»⁷⁶. Исследовательская культура как феномен поддерживается в рамках воспроизводства традиций познания, а исследовательская культура как культурная модель поведения субъекта

⁷² Философия образования эпохи постмодерна URL:<http://postmodern.in.ua/?p=1057>

⁷³ Социология образования / Под. ред. Д.В. Зайцева. Саратов. Изд-во СГГУ, 2004. С. 68.

⁷⁴ Климов С.М. Интеллектуальные ресурсы общества. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. С. 137.

⁷⁵ Мид М. Культура и мир детства. М., 1983. С. 323

⁷⁶ Глебова Л.Н. Вы приглашены // Поиск, 2009. № 38. С. 158.

изменяется в контексте динамики общества. Развитие таких личностных компонентов познавательной деятельности как постановка цели, определение эффективных способов решения проблем, воля, терпение и самоконтроль становится затруднительным в условиях традиционного подхода к освоению студентами образовательных практик. Эти компоненты в отличие от эпистемной системы познания динамично варьируются в зависимости от проблемной ситуации, имеют характер самоявления и могут быть инициированы личностью в конкретной ситуации выбора и социокультурного взаимодействия. В образовании превалирует традиционный подход, при котором процесс познания имеет предписанный характер, действует нормативный порядок, «предоставляется мало возможностей для проявления самостоятельности мысли, снижается гибкость и оригинальность мышления»⁷⁷.

Фактор социокультурной динамики реальности обуславливает изменения предметного мира, условий познания, специфики развития исследовательского сознания и познавательного опыта личности. Становится более актуальным социокультурный подход в выявлении сущностных особенностей культуры исследовательской деятельности, ее развития и разрешения противоречий ее функционирования в высшем профессиональном образовании.

Освоение современными студентами культуры исследовательской деятельности происходит неразрывно с освоением образовательного пространства, отличается динамичностью и непостоянностью, обусловленностью движением социальных, материальных и культурных капиталов (по П. Бурдьё). Они оказывают первостепенное влияние на формирование ценностей познания. Уместно рассматривать теорию практик с точки зрения «деятельного присутствия субъекта в мире, конструирования предметов познания, а не их пассивной регистрации. Основным принципом является система структурированных и

⁷⁷ Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование 2006. №7. С. 123-126.

структурирующих диспозиций, формирующихся в практике и постоянно направленных на практические функции»⁷⁸.

Таким образом, в условиях высшего образования развитие исследовательской культуры рассматривается не как накопление символического капитала (по П. Бурдье), а скорее как результат применения специальных научно-методических мер. Анализ современных технологий развития исследовательской культуры студентов не предполагает обращения к процессу современного присвоения общих правил познания реальности, под которым подразумеваются индивидуальная интерпретация практик, связанных с процессом обучения, наукой, освоением профессии, взаимодействием с преподавателями и т.п.

В изучении условий присвоения студентами этих правил, на наш взгляд, необходим анализ социокультурных условий реализации образовательных практик, содержащих элементы исследования.

Образовательное пространство вуза можно рассматривать с точки зрения системы практик, вовлеченность в которые обуславливается совокупностью культурного (интерес к познанию, умение использовать методы исследования, освоенные знания, значимость науки, ценность обретаемой профессии и пр.), социального (потенциал семьи, влияние друзей, одноклассников, принятие общественных установок и пр.), материального капиталов (престижность образования, профессии, кредит за «образование»). Активность культурного капитала во многом зависит от двух других видов капиталов и от того как они распределены в образовательном пространстве.

Рассмотрим подробнее особенности процесса присвоения норм познания в рамках образовательных практик.

В концепции когнитивного капитализма знание имеет двойственное значение, с одной стороны знание – это основной источник стоимости товаров и услуг, с другой – продукт творческого разума. Умственный потенциал и способность личности к инновационной деятельности является фактором

⁷⁸ Бурдье П. Практический смысл / Отв. ред., пер. Н. А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 2001. С. 100-101.

производства. По этой причине происходят процессы сближения сектора экономики, государства с высшими учебными заведениями, внедряются новые формы трансляции и производства знаний с участием студентов, преподавателей и работодателей. Востребованная экономикой способность индивида к творчеству сопровождается усиливающимся внешним контролем над процессами конструирования⁷⁹. Образуются системы предписаний по производству знаний: знание как набор фактов – «знать что», знание как причина, образующая предметную область – «знать почему», знание как набор способностей – «знать как», знания, идентифицирующие индивидуального носителя – «знать кто»⁸⁰. Познавательное творчество соотносится со способностью индивида производить конечный продукт, следуя нормативным порядкам. В производстве знания, по мнению сторонников другого пути познания, важна не форма, а творческий разум человека, проявляющийся в конкретной ситуации. Таким образом, действуют два пути присвоения культурного капитала: в рамках объективно заданных предписаний и посредством выработки индивидуальной познавательной стратегии.

В вузах, зачастую, обеспечение присвоения практик осуществляется в рамках объективно заданных предписаний, которым должен следовать социальный субъект. Вместе с тем, необходимо понять какую стратегию выбирают современные студенты и какие условия этому способствуют.

Социализация современной студенческой молодежи протекает в условиях, при которых социокультурные процессы в образовании, профессионализации, трудовой занятости обнаруживают явление «социальной акселерации». Она носит глобальный характер, выражается в «непрерывной новизне, прерывистом вторжении неожиданных и непредвиденных явлений в традиционную деятельность, нагромождением «случайностей», «дефицитом времени» для принятия адекватного решения, что ведет к импульсивным действиям индивидов,

⁷⁹ Польрэ Б. Двусмысленности когнитивного капитализма // Логос 2007. № 4 (61). С. 70-113.

⁸⁰ The Knowledge-Based Economy. Paris: OECD, 1996. p.12.

не дает возможности выстроить единую стратегию познания»⁸¹. Неопределенность актуализирует в личности поиск собственных стратегий в пространстве «перемен», отход от готовых схем действий, индивидуальное ориентирование в ситуации и использование нестандартных способов деятельности. Повышается роль творческого и инновационного потенциалов студентов, толерантного отношения к себе, к другим, к учебной и будущей профессиональной деятельности. Творчество как процесс создания субъективно нового, основан на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. Инновация предполагает нововведение, создание, распространение и использование новшеств для удовлетворения человеческих потребностей, меняющихся под воздействием общества⁸². Согласно Дж. Гилфорду и Э.П. Торренсу, творчество в современном обществе стимулирует развитие конвергентного и дивергентного мышления. В первом случае – это умение исследовать, сомневаться, наблюдать и воображать, во втором случае – умение оценивать, анализировать, решать, выбирать и организовывать. Описанные процессы свидетельствуют о развивающемся процессе непрерывного познания, который предполагает увеличение частоты познания и воспроизводства значений изменяющейся действительности, что задает современную культуру присвоения – готовность осваивать пространство не только на уровне законов организации, но и на уровне смыслов.

«Визуальная революция» требует формирования подобного типа разума, способного к интерпретации, к распаковыванию многообразных смысловых значений, к ориентировке в сложно организованном информационном пространстве. Она детерминирует потребность замены «директивного» разума «герменевтическим»⁸³.

⁸¹ Супрун В.И. Социальная акселерация или устойчивое развитие: реальность и парадигмы URL:<http://philosophy.nsc.ru/>

⁸² Степанова Г.Б. Творческий компонент деятельности при разработке инновационного продукта // Человек в интеллектуальном и духовном пространствах: сборник статей, посвященных творчеству В.Ж. Келле / отв. ред. М.С. Киселева. – М.: Прогресс – Традиция, 2010. С. 328-347.

⁸³ Философия образования эпохи постмодерна URL:<http://postmodern.in.ua/?p=1057>

Студенческая молодежь является той социальной общностью, для которой развитие исследовательской культуры приобретает весьма важное значение, так как становится неотъемлемым способом развития творческого потенциала и проявлением сущностных сил в учебной, научной и профессиональной деятельности. В тоже время сама молодежь крайне избирательно относится к предлагаемым преподавателями образцам исследовательской культуры. Новое поколение становится более восприимчиво к культуре виртуальной реальности, что отличает его от предшественников в мировоззренческом плане. Это выражается в том, что сознание современных студентов дифференцировано, индивидуализировано, в меньшей степени стереотипизировано по сравнению со старшими поколениями. Восприятие реальности отличается ориентацией на ситуацию, возможностью извлечения практической пользы. Познавательный опыт приобретает переменчивые, гибкие, неустойчивые черты, обуславливая соответствующее исследовательское поведение. Следовательно, освоение общих правил познания активизируется в условиях свободы выбора – поиска индивидуальных вариантов действий в той или иной учебной ситуации.

Возрастающая роль субъективных интерпретаций в образовании инициирует в человеке потребность и в социокультурном взаимодействии. «Повседневная реальность – это объективация субъективных процессов (и смыслов), с помощью которых конструируется интерсубъективный повседневный мир»⁸⁴. Освоение новой реальности сопровождается возможными способами взаимодействия субъекта с нею – через интерсубъективный опыт и символический опыт. «Человеческое действие всегда основано на том значении, которым субъект действия наделяет предмет действия в процессе коллективного взаимодействия и коллективного опыта»⁸⁵. Таким образом, у студентов обнаруживается предрасположенность к поиску и выработке индивидуальной познавательной

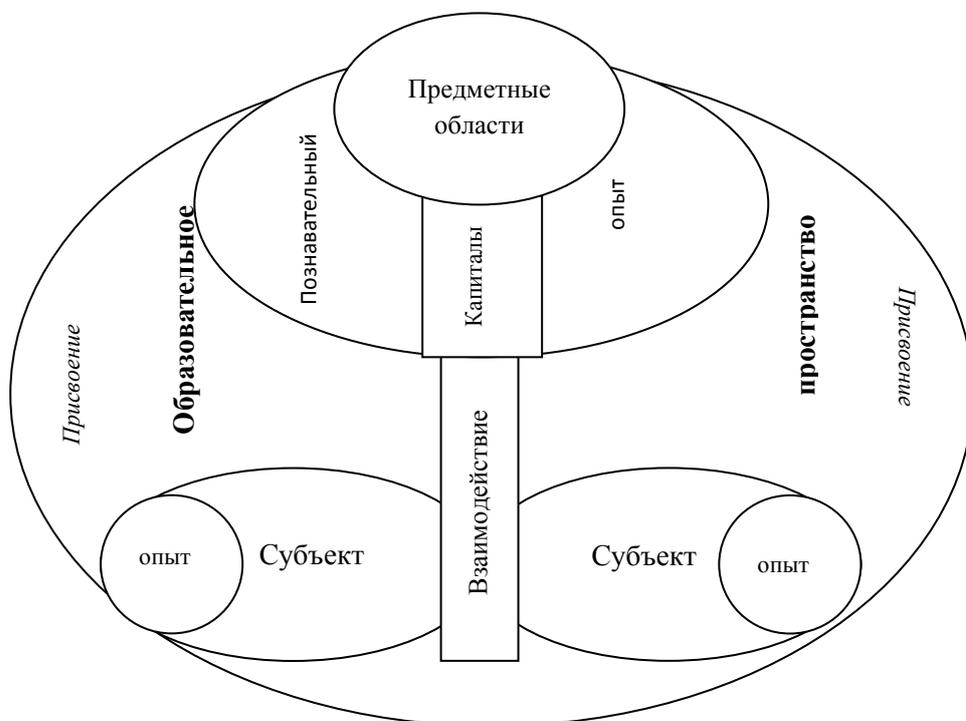
⁸⁴ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М. 1995. С. 38.

⁸⁵ Blumer H. Symbolic Interactionism: Perspective and Method. . Berkeley, 1969.,p. 114.

стратегии, в то время как в системе высшего образования воспроизводится объективно заданная модель познания реальности.

Данной противоречие позволяет раскрыть особенности развития исследовательской культуры современных студентов (рисунок №2.).

Рис № 2. Исследовательская культура студентов



В основе развития исследовательской культуры студентов заложен социокультурный механизм накопления познавательного опыта, который реализуется в процессе присвоения образовательного пространства (в частности разных практик). В данном случае уместно употреблять понятие присвоения образовательного пространства как способности студента не только адаптироваться к среде обучения, но и управлять образовательной ситуацией для достижения необходимого результата, интерпретация которого тоже может отличаться, что подчеркивает актуальность исследования подобных смыслов. При этом в рамках индивидуальной стратегии познания собственный опыт обретается при непосредственном взаимодействии с носителем другого опыта, возрастает значение практик обмена. Освоение культурного капитала образовательного

пространства происходит при интерсубъектном взаимодействии через опыт «другого». Поэтому возрастает значение положительного опыта присвоения капиталов и диалога между участниками взаимодействия. Этап собственного применения полученного опыта предполагает возможность осуществления поиска, пробы и выбора образовательной траектории на основе появляющихся интересов (присвоенных капиталов) в рамках изучаемых предметных областей (комплекса изучаемых дисциплин). Этот этап имеет очень важное значение в социокультурном аспекте, поскольку заключается в конструировании образовательных практик, что естественным путем приводит субъекта к этапу использования обретенного опыта в предметной области. Присвоение образовательного пространства, следовательно, происходит в процессе присвоения общих правил познания и на основе индивидуально выработанной познавательной стратегии, сопровождающейся определенным типом социального взаимодействия. Данные особенности позволяют рассматривать исследовательскую культуру студентов, не ограничиваясь рамками учебно-исследовательского и научно-исследовательского процессов вузовской практики, а в более широком социокультурном контексте.

Таким образом, исследовательская культура студентов рассматривается нами как процесс и результат присвоения образовательных практик, способствующий развитию исследовательского сознания и познавательного опыта личности в учебной, научной и профессиональной деятельности.

Исследовательская культура личности формируется в процессе интерсубъектного обмена индивидуальным опытом присвоения капиталов образовательного пространства. В связи с этим, при взаимодействии субъектов повышается значение свободы выбора способов апробации обретенного опыта и самоорганизации в последующих практиках обмена, обретения и использования познавательного опыта. Свобода выбора обретается через возможность проявления субъектности как внутреннего источника действий, приводящего

человека к творчеству, к выражению воли, позволяющего преодолевать стереотипы⁸⁶, обретать интерес к предметной области.

Данный интерес – основа мотивации, мышления и действия, а также основа смены установки с объективно навязанной на субъективно значимую. Интерес к теме исследования способствует более осмысленному постижению знания. Только понимание, по мнению А. Шюца, дает возможность релевантных элементов для различных действий. «Проявление заинтересованности в объектах социального мира возникает, потому что они позволяют определить собственную ориентацию. Ориентация возникает через понимание, которое возможно за счет кооперации с другими людьми»⁸⁷. Мотивация к учению возникает через определенное отношение субъекта к будущему и культурным капиталам, которые понимаются как действие мотива «для – того – чтобы». Социолог определяет возникновение действия через проект, который включает мотив «для – того – чтобы», то есть понимание цели на основе ожидаемого будущего. В итоге проект подразумевается как планируемое действие, воображаемое в качестве совершенного. Для формирования мотива «для – того – чтобы» необходима социальная интеракция с другими субъектами (преподавателями, однокурсниками), которые уже имеют познавательный опыт и у них сформирован как мотив «для – того – чтобы», так и мотив «потому – что». Мотив «потому – что» обращен к прошлому, к причине совершенного действия. У студентов нет мотивации к знанию, вероятно, потому что они не понимают для чего это знание им необходимо, у них не сформировано ожидание от будущего образования кроме получения диплома (а это всего лишь форма, результат), нет личного познавательного опыта, пережитого в позиции субъекта. Ситуации «пропускания» этого этапа освоения пространства характерны для современной системы

⁸⁶ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений URL:<http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung>

⁸⁷ Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я. Алхасов; пер. с англ. А.Я. Алхасов Н.Я. Мазлумяновой; Научн. Ред. перевода Г.С. Батыгин. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. С. 224.

массового профессионального образования. В итоге студент оказывается не готовым планировать действие и выстраивать будущее только потому, что изначально его лишили ситуации личного смыслопостижения. Методология присвоения образовательного пространства, на наш взгляд, является основой современных образовательных технологий. «Способы присваивающей активности» (по М.С. Кагану) становятся необходимым условием в учебной, научной и профессиональной подготовке современных студентов.

При целенаправленной поддержке становления субъектности будущего профессионала возрастает роль его самоорганизации в познавательной деятельности. «Становлением личности управляет осознание своих возможностей, развитие способностей»⁸⁸. Познавательный потенциал современных студентов в присвоении образовательных практик раскрывается при проявлении личной позиции, возможности осуществлять самостоятельный выбор способов решения разнообразных междисциплинарных задач. Согласно В.А. Ядову, предрасположенности личности к определенной деятельности представляют собой продукт столкновения потребностей и ситуаций (условий), в которых они могут быть удовлетворены и закреплены на уровне опыта⁸⁹. Следовательно, освоение образовательных практик происходит также в зависимости от сопровождающих студента учебных ситуаций и от того, насколько они способны обеспечить творческо-познавательную деятельность посредством целеполагания, выработки способов решения возникающих на познавательном пути проблем, воли, терпения, самоконтроля⁹⁰.

Противоречие между моделями присвоения общих правил познания на уровне студентов и системы высшего образования находит выражение в подходе к конструированию такого типа как образовательное знание. Оно призвано активизировать проблемность в изучении предметных областей, диалогичность

⁸⁸ Олпорт Г. Избранные труды / под общ. ред. П.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. С. 182.

⁸⁹ Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция, 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. С. 35-36.

⁹⁰ Меренков А.В. Система детерминации человеческой деятельности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горно-геологической академии, изд-во Банк культурной информации, 2003. С. 105.

субъектов и процессов образовательного пространства. М. Шелер под ним понимал не «применение» понятий (правил, законов) к фактам, а обладание вещами и видение вещей в смысловом контексте. Г. Е. Зборовский добавил к этому то, что образовательное знание основано на научном знании, оно рождается в процессе взаимодействия между научным, культурным и обыденным знанием. Это особый вид знания, составляющий содержание любого образовательного процесса. Он призван, как транслировать достижения науки и культуры от их творцов пользователям (потребителям) знания, так и конструировать, создавать, производить новое знание на основе уже имеющегося. Оно требует некоторого «упрощения», редукции, которая реализуется в процессе взаимодействия⁹¹. М. А. Гусаковский, отметил, что образовательное знание позволяет решить «главную задачу вуза – организацию коммуникации между студентами, преподавателями и культурными текстами с целью достижения нового знания, его отбора и распоряжения им»⁹². По словам В.И. Добренкова и В.Я. Нечаева, это условие заключается в трансляции знания средствами социального кодирования не только в предметных конструкциях, но и в структурах социального общения⁹³. Под социальным кодированием понимается «основная знаковая реальность культуры, удерживающая в целостности и различии фрагментированный массив знания, обеспечивающаяся институтами общения»⁹⁴. В соответствии с концепцией социокода, на восприятие студентом знания влияет последовательность социального взаимодействия между субъектами. Изначально фрагменты знания передаются через обучение, т.е. действует режим трансляции, далее наступает режим коммуникации, когда наличное знание становится основой равно понимаемого диалога субъектов, высший режим трансмутации позволяет через объяснение привносить свои элементы в наличное знание. В процессе общения,

⁹¹ Зборовский Г.Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2013. С. 368 – 370.

⁹² В поисках нового университета. Альманах №2. Серия «Университет в перспективе развития» / под ред. М.А. Гусаковского, Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ, Мн.: БГУ, 2002. С. 6.

⁹³ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003. С. 47.

⁹⁴ Петров М.К. Язык. Знак. Культура. изд-е 2-е, стереотипное, М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 39.

вне зависимости от режима, важно, чтобы происходило сжатие фрагмента знания до степени вместимости индивида. «Мир другого человека – есть объект смысловой интерпретации»⁹⁵. Тем самым в образовательном пространстве осуществляются попытки реализации конструктивного присвоения на уровне личности и процессов.

Тенденция востребованной способности профессионалов к конструктивному присвоению активно внедряется в инновационной экономике. Она основана на творчестве, воображении, индивидуальной стратегии познания⁹⁶. Применяется в целях быстрого погружения специалиста в предметную область посредством разрушения границы между познанием и конструированием. Специалисты-практики уходят от упрощенного линейного понимания исследовательского труда, объясняя это тем, что «между инновациями и фундаментальным знанием нет последовательной обусловленности, инновации могут возникнуть на любой стадии исследовательского процесса»⁹⁷. Эффективность данного подхода заключается в том, что присвоение предметного пространства в ходе разрушающихся границ познания и конструирования происходит при непрерывном интересубъектном взаимодействии. Примером могут служить создающиеся на предприятиях проектные команды, куда входят специалисты разных поколений и разных сфер компетенций. В этом можно зафиксировать противоречие, когда, с одной стороны, потребность общества в непрерывных инновациях требует воспитания творческой личности, с другой стороны, динамика культурных изменений обуславливает репродуктивный характер деятельности, возрастает вероятность зависимости индивида от инноваций, информационных технологий, при котором пассивность индивида доминирует над его деятельностной сущностью. Личность оказывается не готова к

⁹⁵ Щюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. С. 114-154.

⁹⁶ Малахов Р.Г. Эволюция процессов присвоения и развития инновационной экономики // Проблемы современной экономики 2010. №1 (33). С. 19-23.

⁹⁷ Миндели Л.С., Пипия Л.К. Концептуальные аспекты формирования экономики знаний // Проблемы прогнозирования 2007. №3. С. 115-136.

непрерывной преобразовательной деятельности и оценки ее последствий с точки зрения негативных влияний на природу, общество, человека.

Итак, развитие исследовательской культуры личности в современном вузе начинается с этапа освоения культурного капитала образовательного пространства – различных практик. Этому способствует возможность студентов в выработке индивидуальной стратегии познания реальности и диалоговый характер социального взаимодействия. В современном вузе обнаруживается динамика и дифференциация исследовательской культуры, обусловленная, с одной стороны, особенностями современных студентов – нестереотипным восприятием реальности, гибкой стратегией накопления познавательного опыта (способностью отказываться от приобретенных значений, присваивать новые), потребностью в проявлении субъектной позиции, в освоении междисциплинарных практик, в первоначальном ориентировании при столкновении с новой учебной или практической ситуацией, с другой стороны, трансформационными процессами в науке и образовании.

Исследовательский подход в работе со студентами включает следующие принципы:

- опоры на субъектность в познании реальности;
- динамичности образовательного пространства (внесение изменчивости, новизны, проблемности в образовательные практики);
- диалогичности на уровне социального взаимодействия;
- интерпретации значений предметной области;
- творчества в поисковой деятельности;
- процессуальности познания и взаимодействия;
- алгоритмичности познания реальности;
- ответственности личности за выбор способов познания реальности;
- опережающего отражения действительности;
- индивидуализации познания (учет разной скорости освоения культурного капитала и погружения в предметную область);

- своевременности усложнения способов познания реальности (связь между этапами обучения и учебными задачами разной степени сложности).

В заключение вопроса об изучении особенностей освоения студентами культуры исследовательской деятельности обозначим ряд выводов:

- Культура исследования предполагает совокупность общих требований к правилам познания в учебной, научной, профессиональной деятельности, воспроизводимых в системе высшего профессионального образования. Среди них: проблематизация, целеполагание, формулировка гипотез, разработка и проведение эксперимента, обобщение результатов и формулировка общих выводов.
- В образовательных практиках современного вуза воспроизводится традиционный подход к трансляции норм познания, имеющий предписанный характер.
- Освоение студентами культуры исследовательской деятельности обуславливается не только познавательным опытом, но и социальным, экономическим, культурным капиталами, определяющими индивидуализацию освоения правил познания.
- Современные студенты отличаются нестереотипным, гибким мышлением, способностью отказываться от приобретенных значений, готовностью присваивать новые, стремлением к индивидуальным способам изучения окружающей действительности. Для них свойственна индивидуально выработанная стратегия в освоении норм познания при своевременной и последовательной поддержке преподавателей, основанная на восприятии и реагировании на новизну, поиске и реализации собственных исследовательских действий по отношению к объекту познания, интерпретации свойств предмета, рефлексии личного опыта.

Глава 2. Социокультурные факторы развития исследовательской культуры современных студентов

2.1 Факторы дифференциации исследовательской культуры студентов

Развитие исследовательской культуры обусловлено с одной стороны спецификой современных студентов – их познавательным опытом, с другой стороны потенциалом образовательного пространства вуза – наличием элементов исследования в различных практиках и обеспечением их присвоения на уровне личности.

В ходе методологического анализа определены особенности исследовательской культуры: скрытый и явный характер развития, стандартизация в условиях высшего образования, многообразие практик с элементами исследования, динамика экспериментирования – от неосознанного процесса поиска к сознательной опережающей проблематизации реальности, обусловленность исследовательских действий социальным капиталом личности.

Выявлена проблема освоения студентами исследовательской культуры – неготовность использовать предлагаемый опыт, знания и пр. в собственной познавательной деятельности при существующем многообразии подходов к ее развитию.

В качестве основного критерия, позволяющего выявить особенности процесса присвоения норм исследования, выступает потребность студентов в экспериментировании с объектами предметного мира. Данный критерий обусловлен спецификой высшего образования. Во-первых, объекты исследования принадлежат профессиональной области и обусловлены ее динамикой, во-вторых, экспериментирование предполагает готовность индивида к проблематизации реальности, что влияет на скорость вхождения в предметную область; в-третьих, требование к проблематизации вынуждает студентов осуществлять сознательную поисковую деятельность.

Для выявления вышеуказанных особенностей необходимо понять, как студенты осваивают различные образовательные практики. Обращает на себя внимание специфичность данного процесса, которую можно выделить при сравнении значимых аспектов высшего образования у студентов зарубежного и российского вузов.

Ценность вузовского образования и различных практик, содержащих элементы исследования, могут меняться в зависимости от этапа обучения. Это обуславливает динамику исследовательской культуры студентов.

Вхождение личности в образовательное пространство вуза, как показало международное исследование, обусловлено в первую очередь, потребностью в профессиональной подготовке (таблица №2).

Таблица №2. Возможности, предоставляемые высшим образованием
(% от общего числа опрошенных)

Возможности	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3курс	1 курс	3 курс
Подготовка к профессиональной деятельности	57,4	45,8	79,2	79,0	69,5	52,9
Развитие личностных качеств	36,3	13,8	17,1	31,3	22,3	41,7
Возможность стать образованным человеком, интеллектуалом	35,6	10,3	37,5	36,0	39,3	39,6
Увеличение шансов карьерного роста	38,3	33,5	22,5	21,0	23,5	31,0
Расширение круга общения, знакомство с новыми людьми	3,4	2,5	27,1	17,8	26,5	21,9
Возможность провести несколько лет интересно и весело	5,6	2,0	12,1	7,9	18,3	9,6

Как видно из таблицы, студенты российских вузов и иностранные студенты считают, что ценность высшего образования определяется возможностями вуза в обучении будущей профессии. Эта потребность влияет на отношение к учебе и освоению сопутствующих практик в начальный период обучения.

Учеба в вузе у большинства студентов связывается с возможностью стать образованным человеком, развить личностные качества. У студентов Ариэльского университета данная потребность снижается к третьему курсу. У студентов российских вузов она сохраняется. Вероятно, иностранные студенты данный

символический капитал рассматривают с точки зрения перспективы будущего карьерного роста, что свидетельствует об их индивидуалистической позиции и сформированной профессиональной ориентации (в чем имеются сходства со студентами УГМА). Понимание того, что профессиональный мир требует готовности использовать полученный в вузе познавательный опыт, приводит студентов к избирательным образовательным стратегиям, ориентированным на практику. Избирательное отношение к обучению влияет на формирование осознанных представлений об объекте исследования уже с первых курсов обучения, потребности понять правила изучения объекта. Студенты подчеркивают: *«Нужно самостоятельно пробовать, придумывать решения, а научный руководитель очень деликатно должен скорректировать твой научный интерес...»* (студент 2 курса, УГМА)⁹⁸. В этом аспекте студенты медицинской академии схожи с позициями студентов зарубежного вуза, поскольку их профессия уже изначально предполагает освоение норм исследования как базового инструмента в решении профессиональных задач.

В современный ВУЗ приходят разные студенты – носители разного социального капитала. На представления о ценности высшего образования и профессии влияют потенциал семьи, друзья, особенности школы, общественные установки. Одни видят в нем *«место получения знаний»*, другие *«место самореализации и обретения опыта общения с разными людьми»*, третьи *«место, в котором можно получить диплом»*. Несмотря на существующие различия, высшее образование для большинства является социальной ценностью и выражается в следующем мнении: *«Ты должна хорошо окончить школу, поступить в университет, построить карьеру. Так надо, без высшего образования никуда...»* (студентка 2 курса, УрГЭУ). Подобная установка, на наш взгляд, является скрытым барьером в реализации познавательных потребностей и поисковой деятельности. Уже на этапе поступления в вуз у определенной части

⁹⁸ Данные фокус – группы, проведенной в Уральском государственном педагогическом университете на факультете социологии 27 апреля 2013 г. Участвовали 10 студентов. Тема фокус – группы «Студент как исследователь».

молодежи наличествует пассивная познавательная стратегия, что изначально противоречит активной деятельностной природе исследовательской культуры. К этому можно добавить неопределенность образа профессии в сознании молодежи, он формируется в условиях размытости и широты системы критериев (моральных, материальных и прочих)⁹⁹.

Отсюда вытекает вывод о том, что социальные установки и неопределенность в профессиональном выборе являются скрытыми факторами обесценивания в сознании молодежи интеллектуальной культуры. Вероятно, это является одной из причин того, что у студентов только к третьему курсу начинает формироваться представление об объекте исследования, в то время как от них на данном этапе требуют готовности к поиску и определению проблем в предметной области.

Некоторые студенты на протяжении обучения находятся в ситуации жизненного и профессионального поиска. Возможно, поэтому вуз значим для них как место, где можно развить личностные качества и стать образованным человеком. Возникает вопрос о том, каким образом в реализации этой ценностной установки молодежь использует потенциал исследовательской культуры. Так, например ближе к старшим курсам у некоторых появляется потребность «... *пробовать, вносить что-то свое, проводить исследования*». Студенты, освоившие поисковую деятельность, отмечают: «*Получается твое собственное творение. А ведь я могу! А давайте сделаем еще! После этого все двигается*». Значимость такой деятельности осознается в процессе раскрытия «тайны» объекта и повышается в результате реализации собственных исследовательских действий. Это служит основой формирования различных интересов, в том числе профессиональных. Опыт, обретенный в результате поисковых действий, обеспечивает основу для дальнейшего присвоения научных норм познания. Наряду с этим, некоторые студенты в исследовательской деятельности выделяют,

⁹⁹ Николаев Н.А., Остапенко В.А., Винжегина В.А., Судакова А.Н., Ахмедов В.А. Студент в современном ВУЗе: потребитель знания или заказчик образования // *Фундаментальные исследования*. 2007. №9. С. 14-19.

прежде всего, известные правила изучения объектов. В связи с этим утверждают следующее: *«Не все студенты способны заниматься исследовательской деятельностью, так как не все способны правильно проводить процедуру исследования»*. Приведенные высказывания свидетельствуют о разных стратегиях освоения исследовательской культуры. В одном случае познавательный опыт может быть обретен индивидом в результате самостоятельного поиска вариантов изучения объекта. Во втором случае познавательный опыт является результатом применения уже известных правил исследования. Это сводится к тому, что освоение исследовательской культуры обусловлено разными подходами к формированию познавательного опыта, что может быть выявлено при анализе значимых для студентов образовательных практик.

Среди множества значимых аспектов высшего образования, оцениваемых студентами, возможность исследовательской работы занимает девятую позицию из двенадцати (табл. №3) .

Таблица № 3. Значение отдельных аспектов высшего образования для студентов
(% от общего числа опрошенных)

Значимые аспекты высшего образования	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Содержание изучаемых дисциплин	47,1	52,7	48,3	58,9	55,5	51,3
Гарантия трудоустройства после окончания ВУЗа	12,3	21,2	39,2	46,3	20,7	25,1
Профессионализм преподавателей	43,9	32,5	37,1	32,2	35,4	46,0
Отношения между студентами	30,3	34,5	32,5	24,8	46,0	31,0
Наличие современных способов обучения	11,4	15,8	19,6	18,2	15,2	11,8
Обеспеченность учебного процесса литературой, техническими средствами	9,2	12,3	20,0	19,2	11,3	9,6
Возможность с гордостью сообщать знакомым свое место учебы	6,9	2,5	30,0	21,5	7,6	8,6
Отношение между преподавателями и студентами	24,9	21,2	25,0	16,8	23,8	25,7
Возможность исследовательской работы	3,2	7,9	7,5	12,1	5,2	10,7
Развлечения, жизнь в студенческом общежитии	10,6	7,4	4,6	4,2	9,5	7,0
Доступные затраты на обучение	9,7	12,8	1,7	1,9	10,1	18,2
Здесь не сложно учиться	9,9	13,3	1,7	0,9	25,9	12,3

По данным таблицы можно зафиксировать наиболее ценные для студентов аспекты высшего образования. К ним относятся: содержание изучаемых дисциплин, профессионализм преподавателей, отношения между студентами и преподавателями, наличие современных способов обучения. На наш взгляд, в каждом из вышеуказанных аспектов присутствуют элементы исследования. Однако их освоение, скорее всего, совершается по предписанному варианту и отношение к исследовательской деятельности становится формальным, нежели лично значимым. Рассмотрим это подробнее.

Ценность вышеуказанных практик отличается от курса к курсу. Так, например, важность использования преподавателями современных способов обучения у студентов Ариэльского университета возрастает к старшему курсу (на 4%), а у российских студентов незначительно, но снижается (в среднем на 2%). Такая возможность как занятия исследовательской работой одинаково возрастает к третьему курсу у всех студентов (на 5%). Стоит понять причины подобной динамики.

У первокурсников как социальной группы, изменивших свое положение в обществе в большей степени выражена потребность в освоении нового для них образовательного пространства, предлагаемых практик. Этот процесс неосознанный, основан на поисково-исследовательской стратегии. Описывая данный этап, студенты говорят следующее: *«Каждый день узнаю что-то новое, увлекаешься одним, на следующий день появляется что-то новое, от первого отступаешь»* (1 курс, УрГПУ). Именно у первокурсников выражена потребность в поисковой деятельности. Хотя в оценке значимых аспектов высшего образования исследовательская деятельность оказалась для них не столь важной. Анализ предпочитаемых студентами практик свидетельствует о весьма неосознанном присвоении правил познания, но влияющем на последующие годы обучения и особенности развития исследовательской культуры (табл.№4).

Таблица № 4. Предпочитаемые формы занятий для студентов
(% от общего числа опрошенных)

Формы образовательной деятельности	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Лекции	47,1	48,8	31,7	17,3	54,0	40,6
Семинары	2,3	9,9 ¹⁰⁰	35,0	22,9	42,7	41,2
Практические занятия	37,4	47,3	71,7	70,1	46,0	42,2
Самостоятельная работа с различными источниками информации	17,5	12,8	11,7	11,2	15,2	11,8
Экзамены, зачеты	28,9	34,5	10,4	8,9	8,2	9,6
Научные конференции	2,5	3,9	16,7	15,4	13,4	9,1
Разработка собственных проектов	13,9	17,2	8,3	15,9	15,2	17,1
Участие в научных исследованиях	7,4	6,9	14,2	23,4	7,9	9,6
Практика, работа в какой-либо организации	38,3	38,4	32,5	49,1	35,1	42,2
Ничего не привлекает	11,6	8,4	4,2	8,9	5,2	9,1

Для студентов-первокурсников основной и наиболее привлекательной формой занятий является лекция (примерно каждый второй студент Университета Ариэля и УрГПУ). Студенты УГМА предпочитают практические занятия, поскольку именно такая форма отвечает специфике их будущей профессии. Постепенно к старшим курсам приоритет у тех и других отдается практическим занятиям как возможности применения полученных знаний на практике. Не столь значимы для студентов научные исследования, экзамены, зачеты и прочие самостоятельные формы. Однако, как было отмечено выше, студенты на начальном этапе обучения с интересом осваивают все новое. Почему же тогда привлекательность подобных практик снижается? В процессе их освоения студенты отмечают ряд особенностей: *«Нужен больше срок, какую-то ясность бы внесли, был представлен большой список тем, но что конкретно, не знаю.... неудачный опыт ... на начальном этапе сложно что-то сделать»* (студентка 2 курса, УрГЭУ)¹⁰¹. С началом обучения студенты оказываются в

¹⁰⁰ Данная форма, более точно название, не распространено в Ариэльском университете.

¹⁰¹ Данные фокус – группы, проведенной в Уральском государственном педагогическом университете на факультете социологии 27 апреля 2013 г. Участвовали 10 студентов. Тема фокус – группы «Студент как исследователь».

стандартизированных условиях познания реальности. На младших курсах при ведении преподавателями лекций используется система предписаний (в форме трансляции знаний), в рамках которой студенты познают реальность по известным правилам. Зачастую, студенты воспринимаются в позиции объекта, который должен усвоить определенный объем знаний. Так упускается этап приложения собственных усилий в обретении опыта, экспериментирования в форме поисковой деятельности. Когда способы познавательной деятельности носят предписанный характер, возможны ситуации их отторжения и непринятия на уровне личности и группы. Это проблема отношения между интересом и социальным распределением знания (по А. Шюцу). Не все студенты с желанием выполняют учебные задачи в силу того, что могут быть не сформированы интерес и уровень необходимых знаний. Более того, усложнение требований к учебной деятельности в процессе обучения, зачастую, сопровождается растущей «анонимностью» в отношениях (слабом характере взаимодействия между преподавателями и студентами). В результате снижается значимость поисковой деятельности. Это позволяет зафиксировать базовое противоречие, возникающее на начальном этапе обучения, между потребностью студентов в поисковом характере освоения образовательных практик на основе имеющегося опыта и необходимостью соблюдать общие требования, понимание которых еще не сложилось.

Освоение образовательных практик может обрести деформированный характер: «...насаждаются сверху», «...элементарно не хватает знаний», «не мотивация, а долг и обязанность...», «заставить – значит не получить ничего хорошего». Данная предпосылка позволяет понять причины снижения значимости исследовательской работы и практик, связанных с самостоятельной деятельностью.

Система предписаний как таковая, на наш взгляд, не является причиной обесценивания культуры исследовательской деятельности, напротив, она выражает исторически сформированную университетскую культуру познания

реальности. Однако в современном вузе освоение знаний обретает характер принуждения, утрачивается ценность интеллектуальной свободы, критичности мышления, фундаментальности, культуры анализа, аргументации и пр. Передача знаний может совершаться безотносительно к индивидуальности, что влечет у студентов снижение мотивации к учебе и самостоятельной работе. К примеру, при посещении лекций, подготовке к семинарским занятиям, выполнении самостоятельных заданий, написании курсовых работ и т.п. студенты начинают уклоняться от выполнения учебных задач, проявляя стратегию «избегания». В учебном процессе – это типичное явление, она вызывается не столько сложностью задач, сколько отсутствием необходимого познавательного опыта, недооценкой активной поисковой позиции студентов в начальный период обучения и поддерживающего подхода со стороны преподавателя.

Вследствие этого, у студентов старших курсов значимость самостоятельной работы снижается.

Однако освоение исследовательской культуры у студентов может измениться именно в процессе обучения. К старшим курсам у некоторых студентов возникает интерес к темам курсовых и дипломных работ, их разработке: *«До конца третьего курса я не думала об этом, о науке, об исследовательской деятельности. Считала ее скучной, серой, непонятной «ватой»* (студентка 3 курса, УрГПУ). Через выполнение обязательных индивидуальных исследовательских работ в рамках учебного плана в некоторых случаях активизируется совместная с преподавателем проблематизация реальности: *«...как то при сдаче курсовой работы третьего курса, я поняла, что мне эта область моего исследования интересна, и что мне хочется сделать не просто исследование и получить диплом, отвязаться, но хочется сделать качественное исследование, расширить его рамки...»* (студентка 4 курса, УГЛТА). Нормативное требование к проблематизации реальности вынуждает студентов заниматься поисковой деятельностью и у некоторых возникает интерес к области

профессиональной деятельности. Этот интерес возникает под воздействием такого социокультурного фактора как взаимодействие с преподавателем.

Положительная динамика образовательных ожиданий и оценок студентов, во многом зависит от преподавателей (таблица №5).

Таблица № 5. Оценки различных составляющих изучаемых дисциплин

Составляющие содержания курсов	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3курс	1 курс	3 курс
Новейшие подходы к изучаемой теме	5,9	6,3	6,5	6,2	6,4	6,8
Различные точки зрения по изучаемым вопросам	6,5	6,6	6,8	6,3	7,4	7,9
Представление о будущей профессии	6,8	6,9	7,5	7,4	7,5	7,5
Прикладные аспекты изучаемой теории	6,6	6,7	6,7	6,4	6,8	7,1

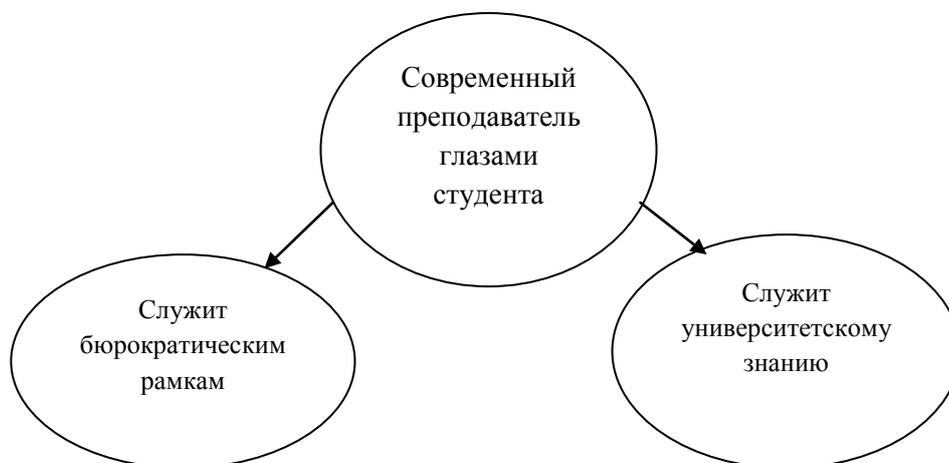
Деятельность преподавателей: содержание занятий, методология и методика их проведения, формы работы, предлагаемые студентам, характер коммуникации – оказывает существенное влияние на формирование у студентов потребности в познании и поисковой деятельности. Требования к современному преподавателю ВУЗа очень высоки: он должен являться мастером-профессионалом своего дела, методистом, организатором, эрудитом. Важны такие его качества как восприимчивость к новому, способность к творчеству, потребность в обновлении своего дела в целом.

Студенты, оценивая ведение преподавателями лекций, указывают на то, что материал дисциплины становится интересным и понятным, если *«он творчески представлен, видна заинтересованность и вдохновение преподавателя»*. Интересны мнения студентов по поводу проведения семинарских занятий: *«На семинарских занятиях работа преподавателя и студента не должна быть вынужденной. Это должно быть взаимодействие двух сторон»*. Для некоторых студентов становится *«... важна тема исследования. Если будет не интересная для меня тема, то я ей заниматься не буду»* (студентка 3 курса, УрГЭУ). В работе над темой происходит изменение отношения к исследовательской деятельности, появляется потребность в расширении познавательного опыта:

«Сейчас мои цели образования поменялись в сторону науки. Раньше просто было интересно, сейчас это направление моей работы, пришло понимание того, что время необходимо рационально использовать. Расширился круг интересов» (магистрант, УГМА). Когда студент вносит свой вклад в освоение практик, экспериментируя с текстами, участвуя в групповой учебной деятельности, разработке проектов, консультациях с преподавателями, осуществляя самостоятельную работу в рамках изучаемых дисциплин, защиты курсовых и дипломных работ и др., действует фактор, связанный с особенностями взаимодействия с преподавателями, при котором исследовательская культура развивается в аспекте приобретения личностно значимого познавательного опыта.

По мнению студентов, в вузе работают преподаватели, *«служащие бюрократическим рамкам»* и преподаватели, *«служащие университетскому знанию»* (рисунок № 3).

Рисунок №3. Модели поведения преподавателей, мнение студентов



К одной модели студенты относят таких преподавателей, которых *«...можно не только слушать на лекциях, но еще с ними можно поговорить о чем-то актуальном, не касающемся одной темы, преподаватели идут на встречу ...»*. Как правило, *«...в рамках бюрократических рамок они чувствуют себя не уютно»*. Другая модель поведения преподавателей характеризуется такими

людьми, «...кто с чиновничим складом ума и привык к этим отчетностям, не глядя на содержание».

Студенты проявляют себя по-разному при взаимодействии с той или иной категорией преподавателей: *«Если он нацелен на то, чтобы студент расширял свой кругозор, то даст ему флаг в руки, создаст условия, но, если преподаватель нацелен на то, чтобы прийти, отчитать, поставить зачет, естественно, инициатива студента пропадает...»* (студентка 3 курса, УрГПУ). Для студенческой молодежи бюрократическая рамка – это сдерживающий поисковую активность фактор предписаний. В таких рамках одновременно живут те преподаватели, кто служит бюрократическим нормам (*«отчитал», «провел», «потребовал»*) и те, кто служит университетскому знанию (*«с ним можно обсудить разные темы», «...задавать вопросы», «с ними интересно»*). Позиция в образовательном пространстве и посыл, в рамках которых преподаватель конструирует практики (например, лекции), определяет дальнейшую потребность студентов к познанию реальности.

В процессе приобщения к разным образовательным практикам и их усложнения студенты склонны менять свои стратегии и во многом под влиянием совместной исследовательской деятельности с преподавателями, на что указывают: *«...бывали случаи, когда я творчески все оформлю, что-то добавлю, что-то уберу. В итоге преподавателю это не нравилось. Этот неудачный опыт заставил меня придерживаться той структуры, которая дается преподавателем»*. Зачастую, культура исследовательской деятельности рассматривается со стороны образца, которому необходимо следовать даже, если это противоречит личному познавательному опыту. Некоторые преподаватели не учитывают личный вклад студента в освоение практик. Сами же студенты понимают значимость познавательного опыта, приобретенного в результате индивидуально поисковых действий: *«Я вспомнил себя в период практики и подумал, а что, если сделать вот так! Устроил взрыв в лаборатории. Такой опыт нужен!»*.

В рамках круглого стола «Роль исследовательской деятельности в университете», проведенного Высшей школой экономики в 2007 году, отмечалось, что в среднем только 15% преподавателей занимаются исследовательской деятельностью¹⁰². На это влияет большая академическая нагрузка, возможность финансирования исследования только за счет самого исследования (финансовая поддержка не за счет образования, а за счет исследования). Однако даже при имеющихся условиях (гранты, индивидуальная поддержка вузом) ограниченность времени при высокой учебной нагрузке не способствуют участию преподавателей в исследовательской деятельности. В подобных условиях научное руководство становится формальной практикой: *«...а потом долго не могли найти научного руководителя для консультации. Потом снова его нашли, он дал нам книгу, где был еще материал, попросил проанализировать и прийти к нему. Потом мы снова его искали несколько раз и не нашли, из-за чего больше ничего не стали делать»*. Некоторые ученые отмечают, что «в преподавательской деятельности нет значимых стимулов к научной деятельности, за исключением самомотивации»¹⁰³. При оценке эффективности работы преподавателей научные заслуги должны оцениваться в первую очередь, хотя именно занятие наукой не входит в академическую нагрузку.

Качественная стратегия исследования позволила определить типичные ситуации взаимодействия студентов и преподавателей, определяющих характер конструирования и освоения различных практик (рисунок №3).

¹⁰² Роль исследовательской деятельности в университете: круглый стол, июль 2007 // Вопросы образования, 2007. №4. С. 181-200.

¹⁰³ Ефимова Г.З. Механизмы оценки и стимулирования творческой активности преподавателей высшего учебного заведения / Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. — М.: РОС, 2012. — 1 CD ROM. ISBN 978-5-904804-06-0

Рисунок №3. Типы взаимодействия преподавателя со студентов при организации образовательных практик, мнение студентов

	Партнерство
«->» Формализм	«+» Методологизм
«->»	«+/-» Директива

1. Партнерство. *«Мне видится роль преподавателей несколько по-другому: когда студент выступает наравне с преподавателем (пусть сообщение будет слабым в научном плане), появляется ощущение единой исследовательской корпорации...»* (магистрант, УГМА). Приоритет во взаимодействии отводится субъектности. При равенстве позиций расширяется деятельное пространство каждого участника взаимодействия, развивается солидарность, учитываются интересы друг друга, поддерживается творческий и вместе с тем усложняющий характер познавательной деятельности.
2. Директива. *«У нас был предмет, по результатам которого необходимо было написать статьи»* (студентка 2 курса, УрГЭУ). Взаимодействие строится на предписаниях и указаниях со стороны преподавателя: Превалирует ориентация на продукт интеллектуального труда, сопровождающаяся давлением «сверху» *«...под внешним давлением и в сжатые сроки и на тематику, которая для тебя не представляет интерес»*. В условиях жестких правил и обязательств студент воспринимается как объект воздействия.
3. Формализм. *«...студенты сидят и записывают непонятно что, потом придут на экзамен и это «непонятно что» проговорят»* (магистрант, УрГПУ). Стремление сторон выполнять указания без учета содержательной составляющей, это выражается в том, что студенты должны следовать заданному плану, что влечет у некоторых воспроизведение полученной информации без ее понимания.

Взаимодействие строится с ориентацией на конечный результат, на выполнение необходимого объема задач. От студента не требуется глубины анализа, интерпретации значений, понимания сути воспроизводимого материала.

4. Методологизм. *«Его руководство моими курсовыми и выпускной работой, наверное, заложило первые камешки в тот фундамент в моей исследовательской подготовке. Он не давал готовых рецептов и не дописывал за студента, но говорил, что надо делать, а как вообще писать нельзя. Он прочитывал все, прочитывал не бегло...»* (студентка 4 курс, УрГПУ).

Данный тип взаимодействия основан на обмене познавательным опытом при строгом отслеживании использования методов познания, способностью обосновывать их выбор. Иными словами, объединяются две задачи – научить студентов *«знать, как эти модели решаются»* и развить у них способность ориентироваться в ситуациях применения данных моделей.

Характер взаимодействия между студентами и преподавателями влияет на подавление или поддержание субъектности, потребность использовать полученный в практиках познавательный опыт. Кроме этого, именно в рамках того или иного типа взаимодействия меняется отношение к исследовательской культуре. К примеру, формализм и директива искажают присвоение норм познания, что выражается в принудительности, властной регламентации познавательной деятельности. Отношения по типу партнерства и методологизма обращены к личности участника, к его возможностям в накоплении и обмене познавательным опытом, перспективе формирования личностно обретенного познавательного опыта, ответственности за собственный выбор в решении учебных и профессиональных задач *«...нужно показывать возможности»*, *«...отщипывать знания – это, по сути, костяк»*, *«...расширить рамки исследования»*, *«...есть такая жилка, он сам проявится...»*. Если способы познания не навязаны извне, а рождены усилием собственной воли, творческой мысли, то появляется потребность в дальнейшем совершенствовании

познавательного опыта с освоением нормативного, стандартизированного уровня культуры исследовательской деятельности.

Таким образом, исследовательская культура как феномен и как присвоенный познавательный опыт личности весьма дифференцирована в образовательном пространстве. Экспериментирование с объектами окружающей действительности обусловлено множеством социокультурных факторов: индивидуальным познавательным опытом, этапом обучения, социальным капиталом личности, культурным капиталом образовательного пространства, типом взаимодействия с преподавателями. Велика вероятность того, что многие преподаватели, конструируя практики, не учитывают особенностей освоения студентами исследовательской культуры на первых курсах, в чем и возникает первоначальное противоречие, подавляющее потребность в самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Разный характер взаимодействия в ходе практик играет существенную роль в дифференциации присвоения норм познания и соответствующих стратегиях исследовательской культуры. Чтобы определить эти особенности рассмотрим позиции преподавателей в данном вопросе.

В поведении преподавателей проявляется разная культура организации образовательного пространства (таблица №5).

Позиция преподавателя в образовательном пространстве определяет разные подходы к обеспечению присвоения практик.

В реализации того или иного подхода происходит наложение разных стратегий восприятия преподавателями реальности и студентов. Есть такие преподаватели, которые придерживаются освоения норм познания в традиционном контексте: *«...тут строго и четко выделяют два ее вида. Это учебно-исследовательская деятельность как вид, предусмотренный стандартами ВПО, и ею обязан заниматься каждый студент в соответствии с учебным планом»*. Привычный взгляд на освоение студентами норм познания в рамках учебного плана обуславливает стандартизированный подход к организации практик: *«Научной работе надо обучать целенаправленно...»*.

Таблица № 5. Определение преподавателями своей позиции в образовательном пространстве

Практики	Преподаватели, которые «служат бюрократическим рамкам»	Преподаватели, которые «служат университетскому знанию»
(выдержки из интервью экспертов)		
Преподавание	<p>«Мы заложники ВУЗовской системы производства ЕГЭ, удобнее провести и оценить тест...».</p> <p>«Когда мы живем в условиях гнездового, поточного метода, в поточной системе индивидуальная работа исключена по определению».</p>	<p>«...все, что ушло за эти годы я воспроизвожу и конструирую либо в социальных сетях, либо на личном сайте»</p>
Наука	<p>«...нужен материальный стимул».</p> <p>«...моды на науку нет, мода на интеллект только начинает формироваться».</p>	<p>«И преподаватель должен «второй этаж» нарастить и иметь, и дать студентам ориентир...».</p>
Отношения со студентами	<p>«...не ориентированность, как ни странно, нашего образования на креативного человека, способного задавать вопросы...».</p>	<p>«...мы все должны воспринимать роль модератора...».</p> <p>«...я не даю готовые рецепты и не дописываю за студента...».</p>
Саморазвитие и профессионализм	<p>«Преподаватель не может одинаково хорошо заниматься и тем и другим, совмещать...».</p> <p>«Преподаватели сейчас особо не заинтересованы в этом...»</p>	<p>«Если преподаватель ничем не интересуется, он как личность немножко выхолащивается, ему сложнее передавать не только знания, но и позицию к окружающему миру...».</p>

Некоторые преподаватели сознательно «уходят» от сложившихся взглядов на привычные формы учебной работы и практикуют лично наработанный опыт, нестандартный подход, который может отличаться от традиционного: «Моя задача привить им «вкус» к этому виду деятельности и при этом дипломатично обойти денежные моменты, показать ценность научного труда...». Обеспечение освоения практик в рамках данного подхода сводится к стратегиям, идущим от личности студента, от поисковой деятельности. Данная категория преподавателей отличается видением скрытых особенностей и потребностей получения молодежью высшего образования, учитывают этот аспект в конструировании практик: «Для большинства из них акт поступления – это акт

неосознанный, почти случайный. В этом смысле их образовательная стратегия формируется, как это ни грустно мне констатировать, в процессе обучения...».

Следовательно, преподаватели по-разному используют исследовательский потенциал образовательных практик. Это различие касается вопроса об образе студента и места исследовательской деятельности в его культурной модели поведения, а также оценки преподавателями исследовательского потенциала реализуемых практик.

По мнению преподавателей, в массе студентов, поступающих в вуз, проявляются разнообразные стратегии поведения, обусловленные их прошлым школьным опытом (таблица №6).

Таблица. № 6. Стратегии поведения современного студента, мнение преподавателей

Модели поведения студентов	Комментарии (выдержки интервью экспертов)
Случайная	«... полета нет ...» «...приходит без ориентира...»
Дифференцированная	«...у всех этот «багажик» разный» «... клиповое сознание...» «...не слишком перспективные «пациенты» для исследователей» «...что вижу, то пою...». «...долго осваивает репродуктивный уровень» «Взгляд у них более осознанный...» «Чудесным образом загорелась темой» «Почувствовала «вкус» и интерес» «...прирастает чем-то...»
Прагматичная	«...могут его просто взять и предъявить» «Приоритет у многих студентов – заработать сейчас...» «...ищут место, где больше платят»

Преподаватели видят разных студентов – носителей разного социального, экономического, культурного капитала. Разнообразие обучающегося контингента, вынуждает многих преподавателей ставить студента позицию объекта, который «должен» освоить образовательную программу. По этой причине у преподавателей снижается возможность «учета в структуре академических способностей студента быстроты вработываемости (показатель, определяющий

скорость вхождения в предметную деятельность)»¹⁰⁴. Это способность студента быстро осваивать новые значения предметных областей на основе имеющегося познавательного опыта.

Пренебрегая наличным познавательным опытом студента, многие преподаватели выдвигают требования по решению учебных задач, лишая студента возможности поступательного освоения образовательного пространства, поэтому впоследствии индивиды не испытывают потребности в самостоятельной работе и выполнении учебных, научных, практических требований. Некоторые имитируют исследовательскую деятельность, оставаясь на репродуктивном уровне.

Незнание и неготовность некоторых преподавателей к работе в этих новых и дифференцированных условиях усугубляется: нехваткой времени для осмысления изменений, необходимостью ориентироваться на малопонятные стандарты в профессиональной подготовке студентов, слабой преемственностью между этапами и уровнями образования, снижением значимости фундаментальной подготовки, появлением новых развивающихся предметных областей и т.д. Менеджиаризация, маркетингизация и коммерциализация усиливают дифференциацию образовательного пространства, отношение к студентам как к клиентам, потребителям образовательных услуг. Преподаватели оказываются в позиции «заложников» разных требований: с одной стороны – потребительских установок студентов, с другой стороны – требований государственного образовательного стандарта по развитию компетенций будущих выпускников. Позиция «долженствования» из преподавательской среды экстраполируется в среду студентов и становится основой их взаимодействия.

Коммерциализация становится одной из причин деформации образовательного пространства, она влияет на наложение разных капиталов (материального, социального, культурного), усиливается их дифференциация. По

¹⁰⁴ Озеров В.П., Акопова М.А. Исследование структуры академических и профессиональных способностей студентов «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. № 4. С. 84-93.

мнению Л. Гребнева, из трех фаз – преподавание, усвоение и предъявление результатов обучения – только первая и последняя могут рассматриваться как услуга. Вторая фаза – основная – даже услугой не является. Поэтому в ряде европейских стран было заявлено о необходимости нераспространения на образование обычных норм, принятых во Всемирной торговой организации (ВТО) для урегулирования конкурентных условий в мировом масштабе¹⁰⁵.

Перейдем к анализу мнений преподавателей о потенциале образовательных практик в освоении студентами норм познания. Для некоторых преподавателей исследовательская культура соотносится с наукой и ее традициями в вузе, они считают, что *«...наука – это для студентов что-то очень далекое, странное», «...не нужно, чтобы все были исследователями»* (канд. пед. наук, РГППУ). В ряде случаев в практиках воспроизводятся ценности научной подготовки молодежи с перспективой освоения ими карьеры ученого: *«Мы делаем только с ориентировкой на науку. Мы берем людей, которые проявляют интерес. Это люди, которые действительно хотят заниматься наукой...»* (доктор физико-математических наук, УрГПУ). Стоит отметить, наука, как и любой институт меняется. Стереотипы ее восприятия воспроизводят институцию, развивающуюся обособленно по своим собственным законам. Сегодня велика доля популярного знания закладывающего стереотипы восприятия науки.

В образовательном пространстве расширятся дифференциация дисциплин. Так, потенциал некоторых дисциплин (технических, естественнонаучных) оказывается более близок к рынку производства продуктов для «сиюминутных» коммерческих выгод. Поэтому наука с выгодными для рынка развивающимися предметными областями приобретает массовый характер и приводит к «перераспределению ресурсов в пользу стратегических дисциплин»¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Гребнев Л. "Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения" // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 41.

¹⁰⁶ Налетова И.В., Прохоров А.В. Трансформация ценностей академической культуры в условиях глобализации // Аналитика культурологии. 2009. Вып.3 (15).URL: <http://analiculturolog.ru>

Развивается современное представление о науке, она признается необходимой для подготовки специалистов, способных соответствовать требованиям развивающейся экономики. Подчеркивается ее инструментальный потенциал. Формируется несколько иное отношение к студентам: *«...вариант, с одной стороны, выдерживание требований, с другой стороны – гибкий продуманный подход к студентам. Для одного студента планка может быть чуть выше, для другого – чуть ниже»* (доктор философских наук, УрГАХА). При таком современном подходе к студентам освоение практик осуществляется не столько по необходимости, сколько по пути обмена опытом использования методов исследования и выработкой индивидуальных познавательных стратегий на основе совместных решений учебных задач с преподавателем.

Образовательное пространство с комплексом практик, системой учебных требований разных преподавателей само выступает как фактор дифференциации поведения студенческой молодежи и освоения исследовательской культуры. В основе традиционного подхода к освоению образовательных практик лежит отношение к студентам как к объектам воздействия. На представление преподавателей об исследовательском потенциале практик и его использовании в работе со студентами влияет образ науки. Для ряда преподавателей – это традиционный набор академических ценностей и необходимости его воспроизведения в образовательных практиках, а также современный взгляд на науку как на инструмент анализа реальности и использовании его в интерпретации продуктов профессиональной деятельности.

При освоении образовательного пространства субъекты включаются в процесс внутривпространственной дифференциации. Она проявляется на уровне занимаемых позиций, взаимодействий с преподавателями, ценностей и норм познавательной деятельности, образовательных практик и пр. Протекает скрытый процесс – своеобразное наложение разных субъектов и разного культурного капитала, что влияет на выбор студентами позиции в образовательном пространстве, стратегию его присвоения.

Анализ того, как используются в образовательном пространстве уровни экспериментирования, позволил выявить типы присвоения студентами образовательных практик:

- *Традиционный тип.* В рамках данного типа организация исследовательской деятельности студентов и преподавателей осуществляется «по образцу». В целях поддержания сложившихся норм строится и социальное взаимодействие. Поэтому освоение практик сфокусировано на нормах и правилах. В учебном процессе действуют обязательства – принятие заданных норм познания. Представления о развитии исследовательской культуры связаны с наукой и в большей мере с необходимостью усвоения привычных ценностей академической деятельности, концентрации на способах научного познания. Традиционно деление исследовательской культуры на учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность. Данный тип присвоения образовательных практик характеризует стратегию освоения исследовательской культуры в форме «подчинения» сложившимся нормам познания.

- *Современный тип.* Данный тип является результатом сотворчества преподавателей и студентов, при котором происходит обмен познавательным опытом и не исключена выработка индивидуальных способов познания реальности. В рамках данного типа освоение исследовательской культуры протекает от поисковых действий к сознательной проблематизации реальности. Познавательный интерес формируется в процессе собственных познавательных усилий, поиска, выбора, индивидуальных открытий, интерпретативной деятельности. Процесс освоения практик сопровождается диалоговым взаимодействием на уровне личности и группы, формируется ориентация на собственный познавательный опыт и опыт другого. Данный тип присвоения образовательных практик характеризует стратегию освоения исследовательской культуры в форме конструктивного «принятия» норм познания.

- *Деформированный тип.* Представляет собой своеобразный социокультурный конфликт между действующими предписаниями в познании и наличным

познавательным опытом. Потребность в поиске и осмыслении замещается необходимостью следования предписаниям. Поступательное освоение практик нарушается в виду необходимости следовать и выполнить заданный объем работ. Проявляется вынужденность познавательной деятельности, без опоры на интерес, опыт. Присвоение культурного капитала практик искажается в условиях действующей директивы или формализма. Данный тип присвоения образовательных практик характеризует стратегию освоения исследовательской культуры форме «избегания» необходимости следовать нормам познания.

Стоит отметить, что выявленные в ходе социологического исследования типы освоения образовательных практик на уровне личности и группы проявляются в динамике – в разных ситуациях и сменяют друг друга на каждом этапе обучения. Субъекты, которые в своей деятельности обрели опыт современного присвоения практик, обладают своеобразным «иммунитетом» от деформированного типа и толерантностью при следовании традиционным нормам познания. Поэтому реализация современного типа освоения практик актуализируется на младших курсах.

На основе выявленных типов присвоения образовательных практик определены стратегии освоения студентами исследовательской культуры. Стратегия «избегания» свойственна деформированному типу присвоения. Стратегия «подчинения» проявляется при традиционном типе. Стратегия «принятия» обретается при современном типе присвоения.

Таким образом, опыт присвоения практик и развитие исследовательской культуры студентов можно рассматривать в аспекте дифференциации:

- Типы присвоения практик («современный», «традиционный», «деформированный») обусловлены разными моделями поведения студентов и преподавателей, разными типами социокультурного взаимодействия («партнерство», «директива», «формализм», «методологизм») и провоцируют разные стратегии освоения исследовательской культуры («избегание», «подчинение», «принятие»).

- Распределение капиталов между субъектами образования отражается на дифференцированных представлениях об исследовательском потенциале образовательных практик. Социальные установки влияют на прагматичное отношение студентов к вузу, профессии и науке, которое в процессе обучения может меняться, расширяться или подвергаться деформации. Освоение практик может измениться в пользу ценностей интеллектуальной деятельности. В этом существенную роль играет характер взаимодействия между студентами и преподавателями.

- Дифференциация субъектов и образовательного пространства влияет на то, что при освоении исследовательской культуры студенты сталкиваются с барьерами: на уровне восприятия – выбор вуза и профессии; на уровне экспериментирования – наложение «деформированного» типа на «традиционный» и «современный», доминирование предписаний в познавательной деятельности, наложение разных типов социального взаимодействия («директива», «партнерство», «формализм», «методологизм»); на уровне присвоения значений реальности – концентрация на правилах научного познания реальности в ущерб практике интерпретации ее значений, необходимость конструирования без предшествующего познавательного опыта, упущение поискового уровня экспериментирования с предметным миром.

2.2 Факторы расширения познавательного опыта студентов

Расширение познавательного опыта для современных студентов выражается в пополнении уже освоенных знаний, ценностей и практик, определяющих познание реальности. Это закономерный процесс закрепления интересов и расширения сторон их познания посредством освоения новых неизвестных правил исследования и выработки индивидуальных способов изучения объектов в рамках образовательных практик.

К старшим курсам развитие исследовательской культуры в большей степени протекает по пути усложнения правил познания, индивидуализации, потребности студентов к освоению таких практик, которые не изначально предлагаются в учебном процессе, а позволяют обоснованно выбрать и использовать их исследовательский потенциал для расширения собственного познавательного опыта.

Данный процесс заключается в обеспечении студентов практиками, позволяющими выходить за рамки привычного традиционного образовательного процесса, опережающем внесении новизны в формы учебной деятельности, утрачивающие значение для личности, группы на предыдущих этапах обучения. Это расширение учебной, научной, практической деятельности студентов и преподавателей, их интеграция, проблематизация в процессе расширения жизнедеятельного пространства личности – осмысления новых знаний, в том числе междисциплинарных, с опорой на непрерывное развитие познавательного опыта. Ценность данного подхода заключается не столько в целенаправленной организации разнообразных и новых практик для студентов, сколько в стимулировании «субъектной степени свободы» (В. Н. Ярская) как результата индивидуальной или групповой работы с учебно-исследовательскими материалами (их анализ, аргументация, обсуждение, интерпретация и т.п.), рефлексии собственного познавательного опыта и опыта других.

Личность в контексте информационного развития общества должна обладать способностью к адаптации в условиях интенсивных изменений, участвовать в создании нового. От человека все больше требуется быть самостоятельным и креативным в поиске и выборе возможных вариантов решения разных задач и достижения целей.

Потенциал образовательного пространства с комплексом практик в данном аспекте можно рассматривать как современную методологическую базу расширения познавательного опыта, поскольку проблематизация реальности и необходимость поиска новых способов решения задач в той или иной предметной области заложена в основе культуры исследовательской деятельности, активизирует исследовательское сознание и потребность в новых практиках познавательного обмена для пополнения собственного опыта.

Рассмотрим факторы, обуславливающие расширение познавательного опыта.

Социологический анализ групп студенческих научных сообществ в социальной сети «ВКонтакте» показал, что положительный опыт присвоения образовательных практик способствует развитию потребности в их усложнении и совершенствовании. Более того, данный этап индивидуален, и в современном вузе одни студенты испытывают потребность в нем уже на первом курсе, другие в процессе обучения или на старших курсах. В вузе действует ряд особенностей, ускоряющих этот процесс: возможность выбора образовательной траектории, дифференцированный характер социального взаимодействия, участие в практиках обмена познавательным опытом, разные субъекты и образовательные практики.

Проявление того или иного типа присвоения обусловлено характером социального взаимодействия индивидов. Поэтому в качестве категорий анализа выбраны «тип присвоения образовательных практик» и «характер социального взаимодействия» (таблицы №7, 8).

Таблица №7. Индикаторы анализа¹⁰⁷

Индикаторы анализа категории «тип присвоения образовательных практик»		
Единица анализа	Единица счета	Пример терминов и словосочетаний, включаемых в единицы счета
Традиционный тип	Правило, норма, образец, наука	Предмет исследования, талантливые студенты, молодые умы, наука, научная статья, мероприятия научного характера, ученый, публикации, научная деятельность, конференция, круглый стол, дискуссия, студенческая наука
Современный тип	Поиск, проба, личный вклад	Интерес, проект, опыт, свежие идеи, тема, польза, проба нового и интересного, расширение кругозора, форум
Деформированный тип	Алгоритм, копирование	Рейтинг, схема, порядок действий, обязателька
Индикаторы анализа категории «характер социального взаимодействия»		
Директива	Необходимость	Явка обязательна, необходимо принять участие, должны быть все, все должны написать, все должны быть в срочном порядке
Формализм	Желательность	Тема общая для всех, список присутствующих, посещение
Партнерство	Солидарность	Вопросы преподавателю, обсуждение статьи, желание что-то делать, объединение усилий, опыт ради опыта, вклад в развитие, эксперт, предложения по теме, мнения заинтересованных людей
Методологизм	Порядок и качество	Теоретическое исследование, методы, опыт анализа, эксперимент, консультация преподавателя

Таблица №8. Представленность категорий анализа в социальной сети

Представленность категории «тип присвоения образовательного пространства»		
Единицы анализа	Абсолютное число	% (от ответивших)
Традиционный тип	111	31,2
Современный тип	87	24,4
Деформированный тип	158	44,4
Итого:	356	100
Представленность категории «характер социального взаимодействия»		
Директива	160	38,6
Методологизм/формализм	119/14	28,8/3,4
Партнерство/методологизм	61/60	14,7/14,5
Итого:	414	100

По данным таблицы №8 можно увидеть, что для современных ВУЗов наиболее характерен «деформированный» тип (44,4%) и сохраняющийся «традиционный» тип (31,2%) присвоения образовательных практик. Они

¹⁰⁷ Индикаторы анализа категорий «тип присвоения образовательных практик» и «тип социального взаимодействия» в группах студенческих научных сообществ в социальной сети «ВКонтакте» (95 вузов, 2013 г.)

сопровождаются предписанным характером освоения студентами норм познания. Об этом можно судить по распространяющемуся характеру директивы (38,6%) во взаимодействиях. У некоторых субъектов могут возникать барьеры в освоении нового, провоцирующие стратегии «избегания», формальное отношение к учебным задачам. В целях сохранения привычной академической культуры, в практиках воспроизводятся классические традиции научно-познавательной деятельности. Работа со студентами в рамках данного подхода, как правило, действует не в пользу расширения познавательного опыта. Ее вынужденно принудительный характер в большей степени обеспечивает рейтинговые показатели по науке, нежели развитие ценностей исследовательской деятельности на уровне личности.

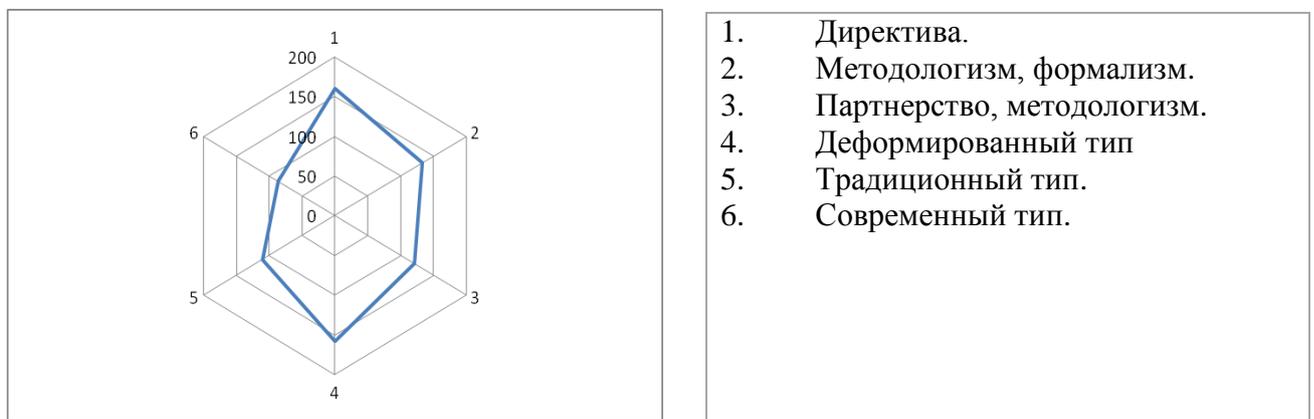
«Современный» тип присвоения имеет развивающий характер (24,4%), его, скорее, можно отнести к индивидуальной педагогической инициативе, а не организованной образовательной стратегии. В практиках, характерных для данного типа имеется потенциал к обеспечению субъектности в реализации поисковой деятельности и выработки индивидуальной познавательной стратегии, *«...попытки увидеть алгоритм в восприятии социальной значимости того, что ты делаешь...»*. Установка студента на успешное профессиональное будущее влияет на выбор прагматичной позиции в образовательном пространстве, поэтому полезность заданий и опыта становится условием избирательности в выполнении учебных требований. Возможность обмена с преподавателями опытом исследовательской деятельности обретает ценностное значение, поскольку позволяет студентам решать возникающие проблемные ситуации, осваивать новые предметные области.

В вузе наряду с директивой устойчиво развивается методологизм как исторически сложившееся требование к научной культуре преподавателя, он, как правило, реализуется в традиционном типе присвоения практик. При этом, небольшая доля преподавателей отходят от жестких рамок академических ценностей, выбирая позицию формализма (3,4%). Есть и такие преподаватели

(14,7%), которые во взаимодействии со студентами активно реализуют современные гибкие методологические подходы сотрудничества, диалога. Таким образом, методологизм в деятельности современных преподавателей может перейти в стратегию формализма или же стать основой современного моделирования практик, расширяющих познавательный опыт студентов. Вышеописанные особенности образовательного пространства характерны для любого типа современного высшего учебного заведения. Из перечня проанализированных нами вузов доля национальных исследовательских университетов составила 15%, доля федеральных университетов – 2,2%, доля негосударственных вузов – 18%, доля классических университетов – 6,5%, доля государственных – 58,3%.

По результатам социологического анализа выявлены корреляционные связи между характером социального взаимодействия и типом присвоения образовательных практик (рисунок № 4).

Рисунок № 4. Взаимосвязь между типом присвоения и характером взаимодействия



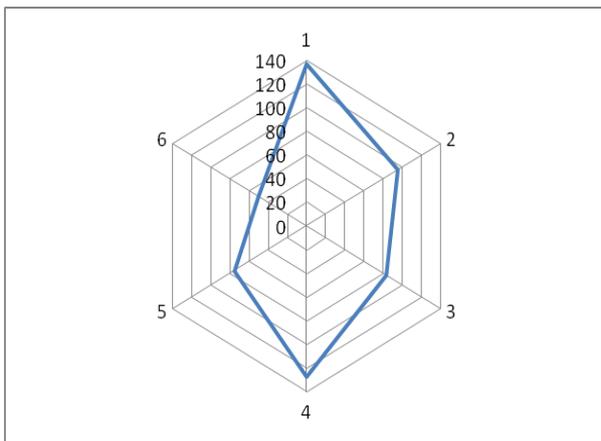
По рисунку №4 можно установить социокультурные связи, раскрывающие базисные условия расширения познавательного опыта: деформированный тип – директива, традиционный тип – методологизм/формализм, современный тип – партнерство/методологизм. Потребность студентов в расширении познавательного опыта, на наш взгляд, зависит от того, какой опыт присвоения

практик обретен. Так, например, преподаватели с властным отношением к студентам и образовательному процессу, подавляет потребность личности в расширении знаний, участии в новых практиках. Преподаватели, проявляющие коллегиальное отношение к студентам, стремятся проводить оценку перспектив теоретического и практического развития предметной области и учитывать это в своей деятельности, обеспечивать командную работу со студентами, поддерживать практики устных выступлений, анализа и высказывания собственных мнений. Следовательно, именно «современный» тип в большей степени влияет на возможности расширения практик, а, следовательно, и опыта.

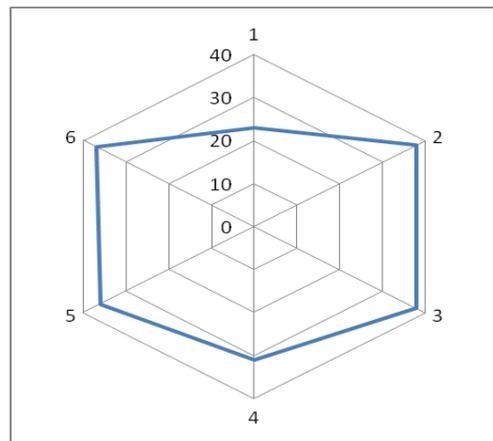
Если «современный» тип присвоения образовательного пространства представить в качестве основополагающего критерия и разделить анализируемые вузы на группы по степени его доминирования, то образуется первая группа вузов (84%), где современный тип уступает место деформированному и вторая группа вузов (16%), в которых современный тип реализуется наравне с традиционным (рисунок № 5).

Рис. № 5. Место современного типа присвоения образовательного пространства

Первая группа вузов (84%)



Вторая группа вузов (16%)



Для первой группы вузов характерны следующие особенности:

– Директива в отношениях между преподавателями и студентами. *«Для освобождения от занятий в день студенческой науки необходимо посетить одну из секций конференции».*

– Взаимодействие студентов и преподавателей с зафиксированным формальным отношением к учебной и научной деятельности. *«Публикация может быть зачтена при защите диплома, только если вы приняли очное участие в конференции (на каждой секции будет составлен список присутствующих и подан на кафедру)».*

Для второй группы вузов характерны иные особенности:

– Стремление студентов выйти за учебные «рамки», обсуждать темы и вопросы, вызывающие интерес и способствующие профессиональному развитию. *«Нет больше желания делать семинары просто так и заниматься философией ради философии, хочется актуализировать проблематику каждого семинара и налаживать связи с другими способами теоретического рассмотрения мира».*

– Потребность студентов в интеграции теоретического и практического, учебного и научного, во взаимодействии с преподавателями и изучении таких дисциплин, которые «заставляют» думать, размышлять, применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности. *«Кто-то не хочет заниматься "абстрактным" программированием, а хочет видеть результаты своего труда немедленно, в реальном мире, а не на экране...».*

– Потребность студентов в расширении опыта возникает на основе уже присвоенных практик, поэтому появляется потребность в самостоятельном конструировании лекций, практик с преподавателями: *«...кружок своего рода "песочница", в которой мы будем осваивать технологии, и учиться правильно, строить веб-системы. В рамках кружка мы будем полученные знания применять на настоящих серьезных проектах».*

На рисунке №5 видно, что стратегия формализма активно проявляется как в первой, так и во второй группе вузов. Ее можно рассматривать как факт, свидетельствующий о трансформационных процессах системы высшего образования, неустойчивости развития, дифференциации и поиске стратегий собственного развития, что также может подавлять потребности социальных субъектов в расширении познавательного опыта.

Дифференциация образовательного пространства может также выступать и стимулирующим фактором в поиске, выборе, пробе разных практик познания, понимания и конструирования, а, следовательно, расширения познавательного опыта. С точки зрения социологии на уровне социального взаимодействия в условиях дифференциации скрыт источник проявления или подавления субъектности. Опираясь на позицию П. Бергера и Т. Лукмана о том, что конструирование реальности совершается в схемах типизации, имеющих двойной смысл, попытаемся рассмотреть их на примере моделей поведения современных преподавателей и студентов. Двойной смысл типизации выражается на уровне восприятия другого как «типа» и на уровне взаимодействия индивидов в типичных ситуациях. Таким образом, для определения возможностей проявления субъектности в современном вузе необходимо рассмотреть типичные ситуации взаимодействия. Для преподавателей *«служащих университетскому знанию»* свойственно восприятие студента как субъекта взаимодействия, способного к обучению, к самостоятельному накоплению познавательного опыта. Характеризуя современных студентов и их возможности, такие преподаватели отмечают: *«Необходимо выбрать уровень, на котором он может стать специалистом. Мы вместе работаем над каким-то совместным проектом. В современной системе образования должно быть не формальное, а личностно профессиональное взаимодействие. В этой работе нет изначально данного алгоритма»* (доктор философских наук, УрГАХА). Потенциал студентов к творческой исследовательской деятельности раскрывается, как утверждают представители академического сектора: *«...тут работает исключительно*

интерес студента. Важна сознательность выбора темы» (доктор социологических наук, УрГПУ). Другой тип преподавателей «*служащих бюрократическим рамкам*», видят в студенте объект воздействия, который должен освоить необходимый уровень знаний, выполнить ряд обязательных требований учебного плана. Представление о преподавателях у студентов формируются в зависимости от опыта взаимодействия и присвоения знаний. Вероятно, что расширения опыта как сознательно сформированная стратегия проявляется в типичных взаимодействиях, где преподаватель относится к категории «*служащих университетским знаниям*».

Сложно выделить единые закономерности расширения образовательного пространства, поскольку дифференцированные модели поведения студентов и преподавателей обуславливают динамичное представление о ценности познания и опыта. Социальные характеристики переплетаются с особенностями профессиональной подготовки, а также с социокультурными условиями университета.

Одним из факторов расширения опыта является возможность студента выбрать образовательную траекторию. Право выбора является одной из главных академических ценностей вуза, характеризующих его уникальное пространство. Студенты при выборе курса (факультатива) руководствуются своими собственными интересами, проявляя ответственность за решения (таблица №9).

Таблица №9. Возможности студентов осуществлять выбор своего обучения
(% от общего числа ответивших)

Варианты ответа	3 курс 2012 г.		
	Ариэль	УГМА	УрГПУ
Выбирать курсы по выбору (факультативы)	33,5	42,5	44,4
Выбирать темы курсовых и дипломных работ	27,6	33,6	34,2
Участвовать в работе студенческого совета	13,8	28,5	27,3
Выдвигать предложения по организации и содержанию учебного процесса	16,7	34,6	41,2
Менять программы обучения	5,9	13,6	5,3

В вузе имеется противоречие – с одной стороны, студенты предпочитают «выбирать курсы по выбору (факультативы)», но, с другой стороны, в вузе не

всегда происходит выбор курса как такового. Какой-либо «курс по выбору» стоит в учебном рабочем плане изначально, уже выбранный, но не студентом, хотя он имеет на это право. Студент лишается возможности проявить собственную позицию, зачастую, это объясняется боязнью преподавателей и администрации доверить ему возможность учиться самостоятельно. Хотя в рамках обычного учебного процесса в преподавании дисциплины на самостоятельную работу студента увеличивается количество часов. В реальности же студент оказывается не готов к самостоятельной работе, она выполняется на репродуктивном уровне.

В современном вузе существуют различные организованные практики обмена познавательным опытом, которые интересны в аспекте вовлечения студентов и преподавателей в новое и изменчивое пространство. К одной из них относится академическая мобильность – исторически сложившаяся традиция университетского образования, в рамках которой у студентов и преподавателей имеется возможность изменять свою позицию в пространстве с целью перемещения и освоения новых образовательных программ, развития соответствующих компетенций. В рамках болонского процесса перемещение лица, имеющего отношение к образованию, стало регламентированным, общеобязательным. Теперь оно приравнивается к определенному периоду (от семестра до года) смены места обучения, преподавания или проведения исследования в своей стране или за рубежом, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Академическая мобильность является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, предоставляет возможности выбора соответствующих программ: языковые стажировки, летние школы, включенное обучение, «двойной» диплом, обмены¹⁰⁸.

Расширение практик посредством академической мобильности связано с освоением студентами нового опыта участия в конференциях, олимпиадах, работе

¹⁰⁸ Переход российских ВУЗов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. М.: Университетская книга. 2010. С. 11-12.

в коллективных творческих проектах и пр. Практически в каждой подсистеме общества мобильность, по словам Дж. Урри, становится критерием оценки протекающих социальных процессов и уровня развития личности¹⁰⁹. Освоение пространства в контексте перемещений изменяется, индивид оказывается в новых, непривычных для него условиях, активизируется потребность в исследовании незнакомой обстановки. Однако такой стратегии придерживаются немногие студенты. Потребность в изучении нового возникает, как правило, у той молодежи, представители которой стремятся к накоплению разного опыта в реализации более широких возможностей в будущей профессии. Для выявления особенностей этого процесса проведен анализ визуальных документов – роликов, сконструированных студентами по итогам участия в разных научно-исследовательских практиках (Таблица №10)¹¹⁰. Студенты – авторы и участники научных мероприятий отмечают: *«Участие в конференциях дает возможность преобразовывать свою работу, я сейчас вижу, как она по сравнению с третьим курсом меняется, выросла. Участие в конференции дает навык – довести свою мысль до слушателя, что, например, я не могла сделать раньше» (студентка 4 курса, УрГПУ)*¹¹¹.

Полученные данные свидетельствуют о том, что расширение практик в контексте академической мобильности для студентов становится значимым на уровне взаимодействия в группе (42%), где участие в командной работе и обмен опытом осуществляются на основе интереса к другому как носителю идентичной профессии и иного познавательного опыта. Значим образ другого города, так как через него у индивида приходит осознание смены места положения, активнее воспринимаются привычные практики, поскольку ощущение новизны и изменчивости стимулирует поисковую исследовательскую деятельность.

¹⁰⁹ Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А.В. Лазарева. М.: Праксис. 2012. С. 130.

¹¹⁰ Данные контент-анализа визуальных документов – роликов об опыте участия в конференциях, олимпиадах, созданных студентами в период с 2007 по 2013 гг.

¹¹¹ Данные фокус – группы со студентами разных специальностей, разных ВУЗов, 2013 г.

Таблица №10. Индикаторы визуального анализа¹¹²

Индикаторы анализа категории «расширение образовательных практик»					
Единица анализа	Единица счета (образы, сконструированные студентами)	Примеры визуальных образов	Представленность категорий анализа в визуальных документах (повторы) (абсолютное число / %)	Реплики (комментарии, сопровождающие визуальный образ)	
Новый город	Образ другого города	Улицы, здания, памятники, достопримечательности	83 (15,3)	«Начало пути...» «Гуляли», «Изучали город» «Считали памятники»	
Новый ВУЗ	Образ другого ВУЗа	Здание университета, внутреннее убранство – аудитории, столы, интерьер. Символы – герб, флаг.	22 (4,1)	«А вы были здесь?» «Здесь мы работали в команде и победили!!!»	
Разные (другие) студенты	Образы студентов разных ВУЗов	Студенты все вместе с разными корпоративными элементами в одежде (футболки, рубашки, галстуки, эмблемы, костюмы) (общее фото)	131 (24,2)	227 (42)	«Общение с интересными людьми» «Объединяйся» «Делись знаниями» «Сообщество» «Мы вместе»
		Студенты с наградами - дипломами	40 (7,4)		«Наши маленькие радости» «Наши достижения»
		Представления о себе на фоне других (публичное выступление, подготовка)	56 (10,4)		«Наша команда» «Находим общий язык» «Свой образ»
Разные (другие) преподаватели	Образы разных преподавателей	Изображение преподавателя совместно со студентами в аудитории (общее фото)	62 (11,5)	126 (23,3)	«Встреча с преподавателями» «Знакомство с именитыми людьми»
		Преподаватель в процессе работы («думает», «читает текст», «что – либо показывает», «улыбается»)	64 (11,8)		«Благодарим вас за все!» «Самое полезное – контакты, общение с новыми людьми»
Разные практики обмена опытом	Модели социокультурного взаимодействия	Изображение студента с книгой	2 (0,4)	83 (15,3)	«Впитывали»
		Совместная работа студентов с преподавателями (обсуждают, рисуют, чертят, пишут, пробуют)	33 (6,1)		«Мы так этого ждали» «Самое полезное – возможность обсудить собственные проекты с коллегами» «Учились разрабатывать проекты»
		Студенты в кругу выполняют задание	10 (1,8)		«Первые шаги» «Здесь мы учились размышлять» «Удивлялись» «Готовимся» «Получить новые, нужные знания» «Проверка идеи»
		Изображения, где студенты рассказывают, презентуют, защищают, отвечают на вопросы	38 (7)		«Удивляли» «Мы защищаем проект»
Итого:			541 (100)		

Интересно, что образ другого вуза (4,1%) менее значим для студентов по сравнению с образом другого города (15,3%). Скорее это может быть связано с большей значимостью организуемых вузом практик (15,3%), нежели с внешними

¹¹² Индикаторы визуального анализа категории «расширение образовательного пространства» (40 роликов, 2013 г.)

визуальными особенностями. Стоит отметить, что ценность взаимодействия с разными преподавателями (23,3%) и участия в предлагаемых ими практиках в условиях незнакомого образовательного пространства повышается, о чем свидетельствуют комментарии к изображениям (см. табл.№10). Среди выявленных практик социокультурного взаимодействия студенты особенно отмечают формы совместной работы в группе (6,1%), опыт презентации собственных проектов, ответы на вопросы (7%) и т.п. Если эти ситуации получают положительное подкрепление со стороны экспертов-преподавателей и других студентов в виде наград, одобрений, солидарности и поддержки (7,4%), у студента возрастает потребность самостоятельного воспроизведения похожего опыта. В контексте теории обмена Дж. Хоманса воспроизводимые неоднократно действия и возникающая в них потребность объясняются ситуацией успеха и получением вознаграждения, что в дальнейшем стимулирует индивида к совершению похожих действий. Чем большую ценность представляют совершаемые действия, тем чаще они реализуются в дальнейшем. Однако могут наступить ситуации пресыщения, когда ситуации вознаграждения усиливаются, теряется ценность данного процесса, и, следовательно, снижается потребность в обмене¹¹³.

Рассмотрим подробнее особенности расширения образовательных практик.

«Другой город – другой вуз». Приезд в другой вуз студенты связывают с ожиданием нового, это «выход за зону комфортности». «Родному» вузу свойственно заключать студента в своеобразные «рамки» (учебный план, графики академической отчетности, посещение лекций и подготовка к семинарам и пр.), присвоение знаний проходит сложнее, противоречивее. Студент меньше ощущает свободы выбора в повседневном взаимодействии с преподавателями и студентами, ограничен внешне навязанными обязательствами.

¹¹³ Homans G.K. Social Behavior: Its Elementary Forms. N Y., 1961. (перевод главы в Хрестоматии по современной западной социологии второй половины XX века / Под ред. Г.Е Зборовского. Екатеринбург, 1996. С. 92- 118).

Образовательное пространство другого вуза (в том числе другого города) уникально тем, что студент за ограниченное время, в новой обстановке не успевает почувствовать «рамок». Присвоение новых практик происходит легче. Студент пробует, выбирает, оценивает. При выездных формах мероприятий наиболее явно действует принцип концентрация пространства и времени, за счет которых и происходит усиленное взаимодействие между субъектами, увеличивается скорость освоения нового опыта.

«Разные вузы – разные студенты». Такие комментарии к изображениям как *«Наша команда»*, *«Объединяйся»*, *«Делись знаниями»*, *«Находим общий язык»*, *«Сообщество»*, *«Мы вместе»* сообщают о том, что расширяющийся характер интерсубъективных взаимодействий актуализирует обмен опытом. Ценности командного единства, партнерства в решении учебных и профессиональных задач, собственного восприятия знаний, определяют стремление студентов к осмыслению действий, совершаемых по отношению друг к другу и объектам предметной реальности.

«Разные преподаватели – разные студенты». Студенты и преподаватели, оказываясь в незнакомом пространстве, меняют отношение друг к другу, возрастает значимость общения: *«Самое полезное – контакты, общение с новыми людьми»*. Студенты, комментируя фото с преподавателями, подписывали полностью его имя и фамилию с названием темы и формата общения. Преподаватель для студента выступает как носитель привлекательного и полезного нового опыта. Его современный образ, как показано в визуальных рядах, передает функции модератора, оратора, профессионала своей области.

«Конструирование – рефлексия». В визуальных документах имеются изображения, передающие процесс оценки собственного исследовательского продукта. В ходе социологического анализа был выявлен сценарный ход роликов, схожесть которого проявилась у всех студентов – авторов визуальных материалов (Сценарный ход представляет собой последовательность представляемых образов: *образ города – образ университета – образы студентов – образы*

преподавателя – образы собственного исследовательского продукта – ситуации награждения. Одним из образов анализа явились ситуации награждения (40 повторов), изображения с дипломами и грамотами. Тем самым, студенты показали значимость собственных проектов, личных и командных успехов. Их ценность раскрывается через результат взаимодействия с преподавателями. В этом случае исследовательский опыт преподавателя расценивается студентом как важный и необходимый в развитии собственного опыта, поскольку получил оценку и одобрение со стороны. Акт награждения студенты расценивают не только как свою собственную заслугу, но и как результат работы с преподавателями.

Таким образом, анализ визуальных документов раскрывает особенности образовательного пространства и возможности личности в его расширении.

– Анализ *«другой город – другой вуз»* показал, что незнакомое пространство города и ВУЗа пробуждает в студентах поисковый характер познавательной деятельности и стимулирует к быстрому погружению в решение учебных и профессиональных задач.

– Анализ *«разные вузы – разные студенты»* раскрыл значимость интенсивного взаимодействия студентов из разных вузов в рамках одного события. Пространство олимпиад, конференций, научных молодежных школ стимулирует участников к партнерству и сотрудничеству. Положительный обмен опытом с другими побуждает к самостоятельной поисковой деятельности.

– Анализ *«разные преподаватели – разные студенты»* позволил охарактеризовать представления о разных преподавателях. В современном преподавателе студент видит и ценит, прежде всего, человека с исследовательским отношением к учебному процессу, готовностью работать совместно над созданием идей, способностью развиваться личностно и профессионально.

– Анализ «конструирование – рефлексия» привел к выводу о том, что процесс присвоения для студента обретает значимость, когда наступает момент рефлексии по отношению к созданным продуктам деятельности и накопленному опыту.

Освоение новых практик в «других» условиях может изменить тип их присвоения и стратегию исследовательской культуры, повлиять на потребность студентов в расширении познавательного опыта.

В заключении отметим, что освоение студентами исследовательской культуры сопровождается скрытой социокультурной стратегией, выраженной в расширении практик и познавательного опыта. На это влияет, прежде всего, фактор социального взаимодействия. В условиях «партнерского» типа взаимодействия между студентами и преподавателями, пробуждается потребность в освоении практик, основанных на выборе, осознанности того, что необходимо в будущей профессиональной деятельности. Однако студенту, находящемуся длительное время в позиции объекта воздействия и освоения заданных образовательных практик, сложнее осуществить выбор. В реальной практике в вузе данный выбор ограничен. Следовательно, такой фактор расширения познавательного опыта как возможность выбора образовательных практик сдерживается традиционными рамками воспроизводства заданного учебного плана и образовательной программы.

Для современного вуза характерно наложение разных типов взаимодействий и присвоения практик, что выступает не только причиной возникающих барьеров в расширении познавательного опыта, но условиями осознания значимости определенных практик, сопровождаемых сотрудничеством, равенством позиций в решении учебных задач. Дифференцированный характер взаимодействия стимулирует личность на самостоятельный поиск способов освоения образовательного пространства, что также действует как условие расширения опыта. К этому можно добавить разные аспекты ценности высшего образования у студентов и преподавателей на стадии вхождения в образовательное пространство и проявляющиеся в процессе обучения. При

освоении новых практик могут возникать барьеры. Так, дифференциация субъектов и образовательных процессов не способствует расширению опыта по причине дезориентации в системе ценностей профессии, науки и познавательной деятельности, дезинтеграции теоретического и практического, учебного, научного, профессионального. Своеобразным условием преодоления данных барьеров становится академическая мобильность как совокупность практик обмена познавательным опытом среди студентов и преподавателей, синтезирующая образовательные процессы, способствующая развитию исследовательской культуры.

2.3 Противоречия в развитии исследовательской культуры современных студентов

Анализ социокультурных факторов, обуславливающих освоение студентами знаний, ценностей и практик, определяющих познание реальности, свидетельствует об изменении потребностей студентов в использовании исследовательской культуры в учебной и практической деятельности. Это выражается, прежде всего, в поиске профессиональной идентичности, возможностью конвертации полученных знаний в практической деятельности.

В современном вузе при многообразии подходов к развитию исследовательской культуры студентов, изменяются стратегии ее освоения. Однако данный процесс протекает не без противоречий. К источникам своеобразных проблем можно отнести: наложение «деформированного» типа присвоения норм познания на «традиционный» и «современный»; зависимость вуза от социальных и материальных капиталов социальных субъектов; коммерциализация образования; дифференциация на уровне взаимодействий, позиций, образовательных процессов; фрагментированное сознание современных студентов; индивидуализация познавательного опыта; прагматизация познавательной деятельности.

Вместе с тем, в российском высшем образовании внедряется ориентированный на субъекта компетентностный подход, переход от чтения лекций к поощрению независимых занятий и исследований учащихся¹¹⁴. Процесс освоения знаний смещается в сторону более насыщенной самостоятельной работы, заключающейся в разнообразии образовательных практик с элементами исследований, участие в которых позволяет выходить за пределы традиционных занятий. Это создание собственных проблематизированных текстов эссе, исследовательских проектов, аналитических отчетов, статей, тезисов и пр.

¹¹⁴ Качество социологического образования: проблемы и пути решения. – М.: КДУ, 2007. С. 160.

Эксперты, оценивая данную ситуацию, говорят: *«Знание должно систематизироваться не преподавателем, а в голове у студента. А преподаватель может ему помочь в этом процессе»* (доктор социологических наук, УрГПУ).

Компетентностный подход позволяет преподавателям по-иному реализовывать взаимодействие со студентами в рамках дисциплины. Оно выстраивается в соответствии с задачами развития конвергентного и дивергентного мышления, умений студентов применять знания на практике, способностью самостоятельно изучать учебный материал дисциплин и обсуждать его, выражая собственное мнение. Тем самым, повышается роль интерпретативной деятельности студентов, осуществляемой совместно с преподавателями. В связи с этим обращается внимание на первые годы обучения: *«Необходимо обратить внимание на первые годы, поскольку в это время проходит закладывание фундамента, данная ситуация типична. Нужна связь с профессиональной принадлежностью, нужна большая скоординированность программ на первых курсах, поскольку общий уровень культуры студентов очень упал»* (доктор философских наук, УрГАХА). Специалисты указывают на три важных компонента, способствующих развитию исследовательской культуры с точки зрения реализации ее этапов – это закладывание фундамента поисковой деятельности, реализация пробных исследовательских действий в изучении профессиональных вопросов – некий собственный вклад студента в предметную область, обеспечение методологических связей между дисциплинами с целью последующего использования социальными субъектами этих знаний в практике. Эти положения важны тем, что у студентов с первого курса формируется восприятие образовательного пространства, культура присвоения практик. Если изначально у студента удовлетворяется потребность в новом и интересном, поддерживается его способность самостоятельно изучать сложные и важные учебные и профессиональные проблемы, постепенно формируется стратегия «принятия». Учащиеся старших курсов подтвердили важность особого подхода к

студентам-первокурсникам: *«Нужно использовать не принцип одностороннего доклада, поскольку для первого курса он не подходит. На старших курсах – да. А первый курс не понимает что это такое. Делать доклад смысла нет, им нужно что-то рассказывать, показывать»* (магистрант, УГМА).

В ответ на развивающийся индивидуальный подход, в преподавании появляется разнообразие форм учебных занятий: *«Использую методы, самые разнообразные, прежде всего, интерактивные, полилоги, дискуссии, естественно, даже на лекционных занятиях, это деловые игры, контроль в виде домашних заданий, тестов, ну и чего угодно еще. Это проекты, несмотря на то, что со студентами их нелегко делать»* (кандидат педагогических наук, УрГПУ). Использование активных форм учебных занятий стимулирует студентов к интерпретативной деятельности. Некоторые преподаватели стараются выстроить их в соответствии с целями поисковой работы, осмысления учебного материала. Эксперты, описывая этот процесс, говорят: *«Для студентов важно показать, как аналитика помогает в проектной деятельности. Сегодня важен отказ от рефератов, в пользу анализа конкретного продукта. Это можно делать на любом предмете, только правильно преподносить. Важно, чтобы задания всех дисциплин соответствовали тому, что делают будущие магистранты в диссертации. Они начинают одно дополнять другим, и все это вплетается в канву их проектности»* (доктор философских наук, УрГАХА). Речь идет о приобщении студентов к этапу экспериментирования – собственном участии в поисковой деятельности, необходимостью непрерывной аналитической работы, которая синтезируется с практической деятельностью. Как отмечают эксперты, практически любую дисциплину можно выстроить в контексте развития этапов исследовательского процесса, интегрируя разноаспектный анализ профессионального продукта. Таким образом, студенты начинают мыслить не отвлеченно, а осмысливать любой материал с точки зрения его практической значимости и возможности применить при создании собственных продуктов исследовательского труда. Они начинают понимать роль науки и специфики

профессии в этом процессе, самостоятельно искать и находить проблемы в предметных областях, варианты их решения. Однако в большинстве случаев в приобщении студентов к культуре исследовательской деятельности упускается этап экспериментирования. Такая проблема является типичной для вуза: *«Усвоив весь комплекс учебной дисциплины, они выходят на уровень занятия собственным исследованием, они тут же оказываются беспомощными»* (доктор культурологии, УрФУ). С одной стороны, в вузах осуществляется активное ознакомление первокурсников с этапами исследовательского процесса, с другой стороны, студенты, лишённые изначально экспериментальных действий с трудом выходят на продуктивный уровень – этап применения полученных знаний на практике.

Повсеместно на первых курсах для студентов вводят специальные дисциплины – «Основы исследовательской деятельности» или «Академическое письмо» (по опыту Высшей школы экономики и ряда других Московских вузов). По поводу того, как вести эти дисциплины не умолкают дискуссии в вузах: *«Если мы не включаем студентов с первого курса в исследовательскую деятельность, то мы рискуем получить на выходе специалиста, который не способен креативно мыслить и не способен использовать в своей деятельности тот багаж, который получает в университете»* (доктор культурологии, УрФУ). Некоторые специалисты говорят о неэффективности подобных курсов для студентов по обучению научной работе, подчеркивается необратимость падения академической культуры в целом. Эксперты считают, что обеспечить развитие исследовательской культуры можно в рамках любой дисциплины: *«Я думаю, что на первых годах обучения необходима исследовательская деятельность, хотя бы в рамках «Введения в специальность», но ведётся она весьма безалаберно»* (доктор философских наук, УрГАХА). Изучение специальных курсов и внедрение исследовательского обучения, зачастую, обеспечивает не более чем

«ремесленную» сторону научной деятельности¹¹⁵. Искусство письма как умение, способность излагать мысли, передавать информацию требует многолетней систематической подготовки, разнообразных форм творческой деятельности. «Учить технике академической работы отдельно, обособившись от всего общекультурного развития личности, от интеллектуального, речевого, логического, эмоционального и экзистенциального становления, вряд ли продуктивно»¹¹⁶. Следовательно, под воздействием сложившихся стереотипов познания действительности, применяемых в рамках тех или иных дисциплин (включая «Основы исследовательской деятельности») подавляется потребность студентов в выработке индивидуальной стратегии познания. На наш взгляд, ценность курса «академического письма» выражается в его интегративном потенциале, позволяющем устанавливать и обеспечивать межпредметные связи между разными дисциплинами. Каждая дисциплина имеет свой предметно-исследовательский потенциал, который можно применить при создании собственного продукта – курсовой работы, диплома, проекта для практики и пр. Но, зачастую студенты, изучая отдельную дисциплину, не осознают ее связи с другими, не могут применять теоретические знания в практической деятельности. Следовательно, данный курс нуждается в особом социокультурном подходе, способном обеспечить интегративные связи на уровне теоретического и практического, а также учебного, научного, профессионального. Специалисты высшей школы оценивают современный формат ведения дисциплины: «*Ведя курс НИР, я буквально прорабатываю с ними каждый этап исследования, я проживаю его*» (кандидат исторических наук, УрГПУ). Под контекстом «*я проживаю его*» подразумевается совокупность предметно-практических усилий, обеспечивающих познание, понимание, конструирование реальности, реализуемых преподавателями совместно со студентами. В учебном процессе особой

¹¹⁵ Сенашенко В.С. Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях // Высшее образование в России 2011. №8-9. С. 136-139.

¹¹⁶ Роботова А.С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? // Высшее образование в России 2011. №10. С. 47-54.

ценностью обладают те междисциплинарные связи, которые устанавливает сам студент на основе выработанной совместно с преподавателем индивидуальной стратегии познания, так как в современном обществе будущему специалисту важно находить разные ресурсы и использовать их в создании инноваций. Курс «академического письма» может рассматриваться в качестве условия повышения мотивации студентов к самоорганизации в учебной и научно-исследовательской деятельности, но при условии, как отмечают студенты: *«Хорошие идеи рождаются в диалоге, хорошо, если тебя кто-то подтолкнул к этой деятельности»* (студентка 2 курса, УрГЭУ). Понимание правила определяется «интерпретацией», т.е. индивидуальным мнением о смысле правила. Это происходит в контексте «регулярностей совместного поведения (посредством примера, наставления, выражения согласия, упражнения или запугивания)»¹¹⁷.

Однако *«...если говорить про студентов, то большинство из них входят в исследовательскую деятельность для того, чтобы получить оценку. Для них исследовательская деятельность – это курсовая работа, диплом»* (кандидат исторических наук, УрГПУ). Данный пример свидетельствует о проблеме наложения «деформированного» типа присвоения норм познания на «традиционный» и «современный», утрачивается ценность процесса поиска, восприятия знаний, самостоятельной ориентации и выбора в решении учебных и профессиональных задач.

Еще об одной проблеме, касающейся развития исследовательской культуры студентов, эксперты говорят следующее: *«Университеты организовывать научно-исследовательскую деятельность разучились»* (доктор исторических наук, Институт истории и археологии УрО РАН). Неумение в новых условиях выстраивать научную работу студентов постепенно сводится к воспроизводству привычных норм научного познания и достижению необходимых показателей, позволяющих вузу занять определенную рейтинговую позицию. Так,

¹¹⁷ Майкл Линч. Развивая Витгенштейна: решающий шаг от эпистемологии к социологии науки // Социология власти 2013. № 1-2. С. 155-214.

организаторы студенческой науки, отмечают: *«И опять же пресловутые рейтинги, по которым мы сейчас живем, когда каждый факультет, каждое подразделение борется за то, чтобы занять место повыше. В рейтинге по научной работе идет вот эта проблема видимости того, что у нас существует. Студенты не понимают, почему их посадили в эту аудиторию и заставили слушать семинарные доклады, как часто происходит. И вот как раз это и отталкивает студентов, потому что, когда мы заставляем что-то делать, мы формируем позицию отказа»* (куратор научно-исследовательской работы студентов вуза, УрГПУ). Научная работа становится обязательным и, в некоторой степени, принудительным видом деятельности для студента, потребность личности в освоении познавательного опыта подавляется, она осуществляется по требованию, носит репродуктивный, формализованный характер. *«Проблема первая – это неготовность к продуктивным видам деятельности, вторая проблема связана именно с самовоспитанием, со степенью ответственности, третья – отношение к плагиату. Они даже не считают, что это плагиат»* (доктор педагогических наук, УрГПУ). На уровне вуза проявляется противоречие между стремлением к увеличению количества творческих студентов и подавлением познавательной потребности в условиях разных требований, концентрации на результате исследовательского труда и необходимости продуктивной деятельности. В практиках обостряется проблема формализма, и, по мнению экспертов, выражается в том, что: *«Студенты привыкают просто прийти, послушать и уйти. А для того, чтобы проявлять собственную инициативу – это редко кто может делать. Чтобы они собрались обсудить книгу или предмет»* (куратор научно-исследовательской деятельности студентов ВУЗа, УрГПУ).

Обсуждая данные проблемы со студентами, мы обнаружили некоторые особенности:

– *«...не хватает знаний...»*: проявляется тогда, когда в учебном процессе не уделяется внимание этапу восприятия знаний, поисковому поведению, требуется

их присвоение на уровне заданных правил. По мнению представителей высшей школы: *«По преимуществу освоение дисциплины носит репродуктивный характер, а не исследовательский»* (кандидат педагогических наук, РГППУ).

– *«...мотивации к знанию нет...», «...пропадает желание учиться...»*: возникает в случае формализации на уровне учебной деятельности и взаимодействий между преподавателями и студентами. Эксперты подтверждают подобные ситуации: *«Некоторые преподаватели читают непонятно что, четко диктуя по сто раз. Студенты сидят и записывают непонятно что, потом придут на экзамен и это «непонятно что» проговорят. Это то, чего не хотелось бы в современном университете – такое копирование каких-то непродуктивных форм передачи знания»* (доктор психологических наук, УрГПУ).

«...внешнее давление...», «...обязательный вид работы...»: обнаруживается в практике требований от студентов выполнения работ научного жанра – публикаций, докладов к конференциям, конкурсных проектов, когда наука буквально навязывается учащимся. Представители высшей школы озадачены этим вопросом и указывают следующее: *«Мы все равно занимаемся подготовкой креативного класса и исследователей на уровне декларации. Мы заложники ВУЗовской системы воспроизводства ЕГЭ, удобнее провести и оценить тест»* (доктор культурологии, УрФУ).

«...ввели баллы за посещение студентами научных кружков...»: распространяется по причине стремления к массовизации научной деятельности, повышения рейтинговых показателей. Специалисты, работающие в этих условиях, констатируют: *«Когда мы живем в условиях гнездового, поточного метода, в поточной системе индивидуальная работа исключена по определению. Наверное, на первых курсах стоит это делать принудительно, в какой-то степени приглашать, привлекать к участию в конференциях»* (кандидат педагогических наук, РГППУ).

«...слабая работа научного руководителя...»: проявляется как редкость контактов, консультаций, когда нет диалога между преподавателем и студентом и

поддержки в исследовательском поиске студента. Некоторые эксперты объясняют это тем, что: *«Пряника нет!» «Преподаватели сейчас особо не заинтересованы в этом. Преподаватель не может одинаково хорошо заниматься тем и другим, совмещать»* (доктор физико-математических наук, УрГПУ).

«... слабое сотрудничество кафедр в реализации междисциплинарных исследований студентов...»: свидетельствует о потребности студентов в расширении своих идей и не готовностью вуза к обеспечению соответствующими условиями данный процесс, преобладает разрозненность дисциплин и практик. Данная ситуация не является столь острой проблемой, как отмечают эксперты. В ряде вузов реализуется поиск разных подходов к организации междисциплинарных исследований: *«Есть определенные виды проектов и разрабатывают их люди самые разные – с других факультетов, которые имеют свои навыки. Мы вместе работаем, естественно, это выливается в прикладную деятельность. В таких группах я вижу больше смысла, в них могут быть люди междисциплинарных каких-то направлений и люди разных поколений»* (доктор психологических наук, УрГПУ).

На наш взгляд, обозначенные проблемы объясняются рядом общих противоречий и тех, которые непосредственно относятся к социокультурному процессу освоения студентами исследовательской культуры.

Общие противоречия свидетельствуют о проблемах между:

Необходимостью рассмотрения и развития исследовательской культуры в более широком социокультурном контексте с учетом динамики ее явной и латентной функций и сохраняющимся в вузах научно-академическим подходом к воспроизводству в ней классических норм научного познания.

Востребованной в современном обществе исследовательской культурой личности и слабой развитостью интегративной программы (учета социокультурной, биолого-генетической и личностной составляющих) по ее освоению на уровне студентов и обеспечению со стороны вуза.

Стремлением вуза к сохранению и воспроизводству академических ценностей и выраженными ценностными ориентирами студентов в накоплении социальных и материальных капиталов.

Востребованностью исследовательского подхода в учебной, научной и профессиональной подготовке студентов и дифференциацией на уровне субъектов, социальных взаимодействий и стратегий освоения исследовательской культуры.

Необходимостью приобщения студентов к культуре исследовательской деятельности и осложнением этого процесса в условиях наложения привычного «традиционного» на «современный» и «деформированный» типы присвоения норм познания, реализуемых в практиках.

Противоречия, выражающие проблемы освоения студентами исследовательской культуры.

На уровне восприятия между:

- потребностью студентов к новому, готовностью к поисковому поведению при освоении практик и заключением их в своеобразные «рамки», стандартизированный подход к использованию норм познания;
- социокультурным потенциалом практик, способствующих приобщению студентов к ценностям познавательной деятельности и преобладающими установками молодежи в обретении социальных и материальных капиталов посредством высшей школы.

На уровне экспериментирования между:

- выраженной потребностью студентов в реализации индивидуальной поисковой познавательной стратегии и необходимостью следования системе предписаний в познании;
- потребностью современных студентов в конвертации полученных знаний в практике и наложением «традиционного» на «современный» и

«деформированный» типы присвоения норм познания в рамках образовательных практик;

– потребностью студентов в практиках обмена познавательным опытом и доминирующей со стороны преподавателей стратегией трансляции знаний.

На уровне присвоения между:

– востребованным в современном образовании «современным» типом присвоения культуры исследовательской деятельности и дифференцированным характером взаимодействий между преподавателями и студентами;

– потребностью студентов в конструктивном присвоении норм познания в условиях усиливающегося участия в новых практиках, освоении новых знаний, решения разных новых учебных, профессиональных задач и слабом внимании к обеспечению развития познавательного опыта соответствующего социокультурной динамике реальности.

Таким образом, исследовательская культура студентов в современном вузе обнаруживает множество противоречий, в которых прослеживается ее изменение и динамика. Дифференциация, индивидуализация и расширение познавательного опыта - современные процессы, которые обращают внимание, в частности социологии, на их роль в освоении современными студентами культуры исследовательской деятельности и возможности их учета в реализации образовательных практик. В условиях дифференциации образовательного пространства источником преодоления барьеров в освоении студентами исследовательской культуры становится социокультурная модель «современный» тип присвоения – партнерство/методологизм – стратегия «принятия».

Исследовательский подход в контексте конструирующей функции высшего образования является неким социокультурным вызовом по отношению к сложившейся системе воспроизводства накопленного знания и его передачи. По сути, он призван усилить участие студентов и преподавателей в производстве самостоятельно выработанных знаний. При этом он не противоречит

познавательным традициям вуза, скорее наоборот, позволяет осознать значимость предписанных норм познания.

Заключение

В условиях социокультурной динамики реальности исследовательская культура как феномен и свойство личности подвергается дифференциации. Ценности прагматизма, характерные для современного общества, вносят новые ориентиры в процесс познания. Предметный мир изучается и конструируется личностью настолько, насколько становится возможным извлечь из этого процесса практическую пользу и выгоду.

Культуру исследовательской деятельности в вузе отличает богатый дидактический потенциал и традиционно развивающая функция - накопление и воспроизводство известных правил познания реальности. Это обеспечивает познание, понимание, присвоение и конструирование личностью реальности, что, с одной стороны, составляет основу любой из образовательных практик, с другой стороны, обусловлено потребностью студентов в использовании данного опыта в собственной познавательной деятельности.

К общим правилам, сложившимся под воздействием научных норм исследовательского процесса, относятся: выбор направления исследований, постановка проблемы, поиск решения (на теоретическом и эмпирическом уровнях), анализ и представление результатов, оценка и использование результатов в теории и практике. Им свойственен характер объективно предписанной деятельности. Расширение функций науки в обществе повлияло на использование ее потенциала в обеспечении профессиональной подготовки студенческой молодежи. Освоение студентами культуры исследовательской деятельности обусловлено, прежде всего, общими требованиями к использованию норм познания, наличным познавательным опытом, сложившимся под влиянием социального, экономического, культурного капиталов. Исследовательская культура является феноменом, который предполагает обращенность не только на традиционные этапы исследования, но и на потенциал личности в присвоении

знаний, ценностей и практик, способствующих познанию и пониманию сущностных свойств динамично меняющегося окружающего мира.

Для развития исследовательской культуры применяется множество различных образовательных технологий, однако впоследствии студенты с трудом используют предлагаемый вузом опыт в учебной и будущей практической деятельности. На основании этого, выделен анализ личностного и социокультурного аспектов освоения студентами норм познания.

Социологический анализ социокультурных факторов развития исследовательской культуры позволил зафиксировать характерную для современного общества и системы высшего образования дифференциацию, индивидуализацию стратегий познания реальности. Изучение образовательных потребностей, ценностей и установок студенческой молодежи позволило выявить значимость различных практик и возможностей высшего профессионального образования в обеспечении культуры исследовательской деятельности. В студенческой среде распространены дифференцированные прагматичные потребности и социальные ценности вуза. Для одних – это возможность обретения желаемого экономического капитала, для других – поиск личностной идентичности, для третьих – освоение будущей профессии. Современные студенты реализуют познавательные стратегии в условиях динамики производства, распространения, применения знаний, ценностей прагматизма, социальной и образовательной дифференциации. Эти процессы становятся предпосылками индивидуализации освоения образовательных практик и норм познания. Современные студенты также отличаются разным восприятием (реагируют на изменения среды), экспериментированием (воздействие на предмет с целью узнавания нового, поиска полезных свойств посредством ориентации в пространстве), присвоением (результат понимания, толкования значений предметов). Кроме того, они по-разному оценивают значимость высшего образования. Такие процессы как коммерциализация, массовизация, модернизация высшего образования повлияли на то, что у индивидов

познавательные потребности обусловлены обладанием социальными, материальными капиталами, на основе которых происходит выбор профессии и образования. Потребность в знаниях характеризуется не столько любознательностью к окружающему миру, сколько возможностью их использования для дальнейшего накопления экономического капитала. При этом освоение ценностей познавательной деятельности происходит не с ориентацией на самоосуществление себя в условиях вуза, а в соответствии с требованиями, соответствующими сложившимся традициям познавательной деятельности.

Культурный капитал в пространстве вуза распределен также весьма дифференцированно. Сказывается обусловленность разными моделями поведения преподавателей, характером взаимодействия со студентами, подходами к организации образовательных практик. При этом подходы к обеспечению присвоения культуры исследовательской деятельности, как правило, переплетены и практически не разделяются. В вузе сохраняются границы разделения учебной и научно-исследовательской деятельности. В контексте развития исследовательской культуры, зачастую, воспроизводится объективно заданная система предписаний. Она, с одной стороны, сдерживается действующими академическими традициями, с другой стороны, наполняется новыми установками и правилами, используется стратегия «следования» им. Зачастую, нарушен и искажен процесс обеспечения присвоения студентами норм познания (как новых, так и привычных). В образовательном процессе можно обнаружить «пропускание» этапа экспериментирования личности с предметным миром, лишение личности возможности индивидуального вклада в процесс познания. Таким образом, при освоении новых знаний, ценностей и практик, студенты сталкиваются с наложением «деформированного» на «традиционный» на «современный» типы присвоения норм познания в рамках образовательных практик, провоцирующих разные стратегии развития исследовательской культуры («избегание», «подчинение», «принятие»). Стратегия «избегания» выражается в том, что студенты уклоняются от выполнения учебных задач или имитируют их решение в

форме репродуктивных действий. Стратегия «подчинения» связана с неукоснительным следованием заданным правилам и выполнением необходимого объема учебных требований. Стратегия «принятия» характеризуется интересом к решению учебных задач, стремлением найти и попробовать несколько вариантов, выйти за рамки предложенных алгоритмов, освоить нечто новое с ориентацией на практику. На выбор студентом той или иной познавательной стратегии в условиях дифференциации образовательного пространства, в первую очередь, влияет тип социального взаимодействия с преподавателями, а также своевременность и последовательность приобщения к культуре исследовательской деятельности. Анализ разных моделей поведения студентов и преподавателей позволил выявить такие типы социального взаимодействия как «партнерство», «директива», «методологизм», «формализм».

От типа социального взаимодействия зависит сила воздействия социокультурных факторов, поскольку они могут способствовать развитию исследовательской культуры или же выступать в качестве барьера. Так, например освоение студентами нового познавательного опыта может сопровождаться барьерами, обусловленными динамикой капиталов (образовательного пространства и входящих в него субъектов), «директивой» и «формализмом» со стороны преподавателей. Освоение образовательных практик может быть изначально искажено социальными и материальными капиталами субъекта, что обуславливает снижение значимости этапа опытно-поискового изучения предметного мира. При освоении культуры исследовательской деятельности студенты оказываются в ситуации преодоления барьеров, провоцирующих стратегии «избегания» и «подчинения». На уровне восприятия – это выбор вуза и профессии; на уровне экспериментирования – наложение «деформированного» на «традиционный» и «современный» и типы присвоения образовательного пространства, доминирование предписаний в познавательной деятельности, наложение разных типов социального взаимодействия («директива», «партнерство», «формализм», «методологизм»); на уровне присвоения значений

реальности – концентрация на правилах научного познания реальности в ущерб практике интерпретации ее значений, необходимость конструирования без предшествующего познавательного опыта.

Преодоление барьеров развития исследовательской культуры становится возможным в условиях расширения образовательных практик и познавательного опыта. Учебно-познавательная динамика происходит постоянно, имеет как явный, так и латентный характер. Этот процесс обеспечивается посредством приобщения социального субъекта к освоению норм познания с элементами изменчивости и новизны с целью побуждения к познавательной деятельности, развития субъектности и стратегии «принятия». Это достигается, когда действует возможность выбора образовательной траектории, способов познания, понимания, конструирования различных практик при «партнерском» характере взаимодействия с преподавателями, интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности. Кроме того, расширение опыта происходит в ходе участия студентов в разных практиках обмена познавательным опытом (например, академическая мобильность), разных ситуациях взаимодействия со студентами и преподавателями. Стоит отметить, что непрерывная новизна в познавательной деятельности у студентов и преподавателей может вызвать пресыщение, что также провоцирует развитие исследовательской культуры по типу стратегии «избегания». Следовательно, в условиях дифференциации образовательного пространства развитие исследовательской культуры становится более адекватным реалиям в рамках социокультурной модели «партнерство – современный тип присвоения – стратегия «принятия».

Таким образом, социологический подход в анализе развития исследовательской культуры современных студентов позволил раскрыть социокультурный аспект, являющийся методологическим объяснением противоречий, касающихся освоения знаний, ценностей и практик познания реальности на уровне личности, группы и института. Дифференциацию стратегий исследовательской культуры и потребность студентов в расширении

познавательного опыта необходимо учитывать в современных образовательных технологиях, направленных не только на ее формирование, но и самостоятельное освоение студентами.

Список литературы

1. Аврус, А. И. История российских университетов: очерки / А. И. Аврус. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – 85 с.
2. Александер, Дж. Аналитические дебаты: понимание относительной автономии культуры / Дж. Александер; пер. с англ. Д. Куракин // Социологическое обозрение. – 2007. - №1 (Т. 6). - С. 17-38.
3. Александер, Дж. Смыслы социальной жизни: Культурсоциология / Дж. Александер; пер. с англ. Г. К. Ольховикова, под общ. ред. Д. Ю. Куракина. – М.: Праксис, 2013. – 640 с.
4. Андреев, А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 640 с.
5. Анисимова, В. А. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностноразвивающего профессионального образования / В. А. Анисимова, О. Л. Карпова // Alma mater. – 2009. - № 1. - С. 38-41.
6. Ардашева, Н. В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Ардашева Наталья Валерьевна. - Кемерово, 2011. – 20 с.
7. Багарчук, А. В. Дидактические возможности формирования и развития исследовательской деятельности студентов педагогического ВУЗа / А. В. Багарчук // Вестник ТГПУ. - 2009. - № 10 (88) – С.26-31.
8. Бакиров, В. С. Трансформация университетов и задачи социологии высшего образования [Электронный ресурс] / В. С. Бакиров // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ – М.: РОС, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM).

9. Балашов, В. В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в ВУЗах России: монография / В. В. Балашов, Г. В. Лагунов, И. В. Малюгина, В. В. Масленников, А. И. Момот, Б. В. Першуткин, А. Г. Поршневу, М. Рулев, В. С. Румянцев, М. Н. Стриханов. – М.: ГУУ, 2002. – 216 с.
10. Баранец, Н. Г. История и философия науки / Н. Г. Баранец. - Ульяновск: УлГУ, 2005. – 112 с.
11. Барышникова, Н. Г. Культурологический подход в процессе управления исследовательской деятельности студентов / Н. Г. Барышникова // Философия образования. – 2009. - №1 - С. 112-119.
12. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Буман; пер. с англ., под ред. В. Л. Иноземцева. - М.: Логос, 2005. – 390 с.
13. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ., под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
14. Бевзенко, Л. Д. Стиль жизни: модель успеха в переходных социокультурных ситуациях / Л. Д. Бевзенко // Этнос науки /РАН. - М.: Academia, 2008 – 544 с.
15. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. / Д. Белл; пер. с англ., под общ. ред. В. Л. Иноземцева. - М.: Academia, 1999. – 956 с.
16. Белялова, М. А. Исследовательское мышление и исследовательские умения студента как критерий качества современного образования / М. А. Белялова // Казанская наука. – 2013. - №4. - С.173-77.
17. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: уч. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – М.: Академия, 2005. – 128 с.
18. Бергер, П., Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
19. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства / Н. А. Бердяев. – М.: Искусство, 1994. – 542 с.

20. Бескова, И. А. Как возможно творческое мышление? / И. А. Бескова. - М.: РАН Институт философии, 1993. – 198 с.
21. Библер, В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
22. Блур, Д. Сильная программа в социологии знания / Д. Блур // Логос. – 2002. - №5-6 (35). - С. 1 – 24.
23. Бодрийяр, Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр; пер.с фр. С. Н. Зенкина. - М.: Рудомино, 2001. – 424 с.
24. Бойко, Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социс. – 2002 - №3. - С. 78-83.
25. Бурдьё, П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдьё; пер. с фр. Н. А. Шматко // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. — М.: Socio-Logos, 1996. – С. 8-31.
26. Бурдьё, П. Социология социального пространства / П. Бурдьё; пер. с фр., отв. ред. Н. А. Шматко.- СПб.: Алетейя, 2013. – 288 с.
27. Бурдьё, П. Практический смысл / Пьер Бурдьё; пер. с фр., отв. ред. Н. А. Шматко. - СПб.: Алетейя, 2011. – 562 с.
28. Бурдьё, П. Формы капитала [Электронный ресурс] / Пьер Бурдьё; пер. с фр. М. С. Добряковой, науч. ред. Радаев В.В. // Экономическая социология: электронный журнал. - 2002. - №5 (том 3). - Режим доступа: <http://www.ecsoc.msses.ru>
29. Бут, У. К. Исследование: шестнадцать уроков для начинающих авторов / У. К. Бут, Г. Дж. Коломб, Дж. М. Уильямс; пер. с англ. А. Станиславского — М.: Флинта, 2007. – 360 с.
30. Бухарестская Декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе: [принята на Международной конференции по этическим и моральным аспектам высшего образования и науки,

организованным Европейским центром по высшему образованию ЮНЕСКО 2-5 сентября 2004 г.]. – Бухарест, 2004. – 5 с.

31. В поисках нового университета: альманах № 2 / под ред. М. А. Гусаковского. - Мн.: Пропилеи, 2002. – 108 с.

32. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: социология XXI века / И. Валлерстайн; пер. с англ., под. ред. В.И. Иноземова. – М.: Логос, 2004. – 368 с.

33. Вебер, М. Избранные произведения. / Макс Вебер; пер. с нем., сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова, предисл. П. П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.

34. Веревкин, Л. П. Ценность образования в общественном сознании / Л. П. Веревкин, О. Л. Веревкин // Вестник Российской Академии Наук. – 2010. - №8 (том 80). - С.710-712.

35. Весна, М. А. Самоорганизация студенческих обществ с различной целевой направленностью: монография / М. А. Весна. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 272 с.

36. Вишневский, Ю. Р. Мониторинг студенчества Свердловской области: тенденции, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / Ю. Р. Вишневский // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. — М.: РОС, 2012. — 1 электрон. опт. диск (CD ROM).

37. Вишневский, Ю. Р. Парадоксальный молодой человек / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // Социологические исследования. – 2006. - № 6. - С. 26-36.

38. Волков, А., Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанная на знаниях / А. Волков, И. Реморенко, Я. Кузьминов, Б. Рудник, И. Фруммин, Л.Якобсон // Образовательная политика. - 2008. - №8. - С. 35-60.

39. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.

40. Глебова, Л. Н. Вы приглашены / Л. Н. Глебова // Поиск. - 2009. - № 38. - С. 158.
41. Глобальная социология образования / под ред. В. А. Ивановой, А. М. Осипова. – Великий Новгород - М.: НовГУ, 2012. – 346 с.
42. Гневашева, В. А. Исследовательский университет (проблема определения) / В. А. Гневашева.- М.: Изд-во Моск. гумм. ун-та, 2006. – 35 с.
43. Голунов, С. В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом / С. В. Голунов // Вопросы образования. – 2010. - №3. – С. 243-257.
44. Горц, А. Нематериальное знание, стоимость и капитал / А. Горц; пер. с нем. и фр. М. М. Сокольской. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 208 с.
45. Гребнев, Л. С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. - № 1. - С. 36-42.
46. Гумбольдт, К. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине [Электронный ресурс] / Карл Гумбольдт; пер. с нем. С. Шамхаловой // Журнальный зал, 1903 – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>
47. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт; пер. с англ. С. Зенкина – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
48. Гуссерль, Эд. Собрание сочинений. Том I. Феноменология внутреннего сознания времени / Эд. Гуссерль; пер. с нем., состав. вступ. статья В. И. Молчанова. - М.: Гнозис, 1994. - 102 с.
49. Давидович, Н. Стратегии ВУЗа в обеспечении качества высшего образования / Н. Давидович, Е. И. Демьянов, Е. В. Лобова, Е. В. Прямикова // Педагогическое образование в России. - 2014. - №4. - С. 7-16.

50. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез; пер. с фр. Я. Я. Свирского. – М.: Раритет, 1998. – 480 с.
51. Добренъков, В. И. Общество и образование / В. И. Добренъков, В. Я. Нечаев. – М.: ИНФРА – М, 2003. – 381 с.
52. Доронин, А. М. Культура мыслительной деятельности как биопсихосоциальный феномен [Электронный ресурс] / А. М. Доронин, С. Б. Полянская, Т. П. Хлопова, Д. А. Романов // Успехи современного естествознания. - 2007. - №10. - Режим доступа: <http://www.rae.ru>
53. Дорошенко, Ю. А., Теоретико-методологические основы оценки инновационного потенциала ВУЗа / Ю. А. Дорошенко, С. М. Бухонова, Т. А. Тумина // Креативная экономика. – 2007. - № 10 (10). - С. 46-51.
54. Дубровский, Д. И. Сознание, мозг, искусственный интеллект: сб. статей / Д. И. Дубровский – М.: ИД Стратегия центр, 2007. - 272 с.
55. Ефимова, Г. З. Механизмы оценки и стимулирования творческой активности преподавателей высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / Г. З. Ефимова // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. — М.: РОС, 2012. — 1 электрон. опт. диск (CD ROM).
56. Завьялов, А. М. Модернизация подготовки студентов к научной деятельности / А. М. Завьялов, М. А. Федорова // Высшее образование в России. – 2011. - № 1. - С. 34-41.
57. Захаров, И. Джон Ньюмен и его модель идеального университета / И. Захаров, Е. Ляхович // Alma mater. – 1993. - № 1. - С. 36-43.
58. Зборовский, Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2013, – 484 с.
59. Зиммель, Г. Избранное. Философия культуры. Т.1 / Г. Зиммель; пер. с нем., ред. А. Юдин. - М.: Ника-Цент, 2006. - 440 с.

60. Жуков, В. И. Университетское образование: история, социология, политика: монография / В. И. Жуков. - М.: Академический проект, 2001. – 384 с.
61. Иванов, А. Е. Студенческая корпорация России конца IX – начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации / А. Е. Иванов. – М.: Новый хронограф, 2004. – 408 с.
62. Ивахненко, Е. Н. Новации ВУЗовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок / Е. Н. Ивахненко // Высшее образование в России. – 2011. - № 10. - С. 39-46.
63. Ильин, В. В. К вопросу о критериях научности / В. В. Ильин // Вопросы философии. – 1986. - №11. - С. 63-71.
64. Ионин, Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л. Г. Ионин. - М.: Логос, 2000. – 431с.
65. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / под ред. д. э. н., профессора В. Б. Супяна.- М.: Магистр, 2009. – 339 с.
66. К обществам знания: всемирный доклад ЮНЕСКО – Париж: ЮНЕСКО, 2005. – 240 с.
67. Каган, М. С. Философия культуры: учеб. пособие / М. С. Каган. – СПб.: Лань, 1996. – 448 с.
68. Караваева, Е. В. Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах / Е. В. Караваева, И. Г. Телешова, М. Е. Ульянова, В. Х. Эченикэ // Высшее образование в России. – 2013. - № 1. - С. 3-13.
69. Карпов, А. О. Общество знаний: слабое звено / А. О. Карпов // Вестник Российской Академии Наук. – 2010. - №7 (том 80). - С. 616-622.
70. Карпов, А. О. Система научного образования молодежи / А. О. Карпов // Высшее образование в России. – 2005. - №12. - С. 41-50.
71. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер.с англ., под науч. ред. О.И. Шкаратана. - М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

72. Качество социологического образования: проблемы и пути решения / рук - ль авторского коллектива В. И. Добреньков. – М.: КГУ, 2007. – 312 с.
73. Кимберг, А. Н. Развитие университета и субъекты развития / А. Н. Кимберг // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. - N 3(26). - С. 37-43.
74. Киричук, У. Н. Исследовательская культура студентов как педагогическая категория / У. Н. Киричук // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. - 2014. - №5(17). - С. 47-50.
75. Кларк, Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций / Б. Р. Кларк; пер. с англ. Е. Степиной. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 312 с.
76. Климов, С. М. Интеллектуальные ресурсы общества / С. М. Климов. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 199 с.
77. Коган, Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 184 с.
78. Когнитивная эволюция и творчество / отв. ред. И. П. Меркулов.– М.: РАН Институт философии, 1995. – 225 с.
79. Козловски, П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития / П. Козловски; пер. с нем. Л. В. Федоровой, Ф. Н. Фельдмана, М. Н. Грецкого, Л. В. Сувойчик. – М.: Республика, 1997. – 240 с.
80. Кононова, М. М. Традиции Московского университета: взгляд из русского зарубежья / М. М. Кононова // Общественные науки и современность. – 2002. - №1. - С. 161-166.
81. Константиновский, Д. Л. Неравенство в образовании. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). [Электронный ресурс] / Д. Л. Константиновский // Гражданское общество в России. – М.: ЦСП, 2008. – Режим доступа: <http://www.civisbook.ru/publ.html?id=167>

82. Константиновский, Д. Л. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин – М.: ЦСПиМ, 2013. – 224 с.
83. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сборник научных трудов / отв. ред. Д. В. Ефременко. – М.: РАН ИНИОН, 2010. – 234 с.
84. Королева, Л. Г. Концепт культуры и проблема социокультурной идентичности [Электронный ресурс] / Л. Г. Королева // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. - №3 (23), Т. 1. – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/>
85. Костенко, Н. Знание о смыслах: методологии глубины и поверхности / Н. Костенко // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2011. - №4. - С. 3-31.
86. Костюкевич, С. Перспективы и ретроспективы студентов в получении высшего образования. Сравнительный анализ опроса студентов университета Дортмунда (ФРГ) и БГУ (Республика Беларусь). [Электронный ресурс] / С. Костюкевич, А. Харченко, Л. Яценко, Д. Король. - Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования, 2008 – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/index22.html>
87. Кошарная, Г. Б. Трансформация базовых ценностей современной студенческой молодежи / Г. Б. Кошарная, Л. В. Рожкова // Вопросы современной науки и практики. - 2012. - №3 (41). - С. 290-296.
88. Крон, В. Риск (не)знания: о смене функций науки в обществе знания // Журнал социологии и социальной антропологии / В. Крон. - 2003. - №3 (Том IV). - С. 70-88.
89. Крутикова, О. Н. К вопросу об организации научно-исследовательской работы студентов / О. Н. Крутикова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009 - №8(65), т 2. - С. 49-54.
90. Кузнецова, С. В. Структура исследовательской культуры личности студента / С. В. Кузнецова // Система ценностей современного общества. - 2008. - №4. - С. 247-249.

91. Кузьминов, Я. И. Преподаватель и общество: разрыв контракта [Электронный ресурс] / Я. И. Кузьминов // Ведомости. - 21.11.2006 - № 219 – Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/2006/11/21/116157>
92. Кузьминов, Я. И. Академическая свобода и стандарты поведения / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич // Вопросы экономики. – 2007. - №6. – С. 255-265.
93. Куприянов, А. В. «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде / А. В. Куприянов // Высшее образование в России. – 2011. - №10. - С. 31 – 38.
94. Ларионова, М. В. Сравнительный анализ опыта оценки исследовательского потенциала университетов / М. В. Ларионова // Вестник международных организаций. 2011. - №1 (32). - С. 4-28.
95. Ладыжец, Н. Университеты Европы / Н. Ладыжец // Вестник высшей школы. – 1991. - № 9. - С. 80-90.
96. Лебедева, Н. М. Культура и инновации: к постановке проблемы / Н. М. Лебедева, Е. Г. Ясин // Форсайт. – 2009. - №2 (10). - С.18-19.
97. Левченко, Л. В. Международный опыт в сфере использования интеллектуального капитала / Л. В. Левченко // Экономические науки. – 2013. - № 6 (91). - С. 19-26.
98. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М.: Изд-во «Наука», 1980. – 352 с.
99. Липовецки, Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки; пер. с фр. В.В. Кузнецова. – СПб.: Владимир Даль, 2001 – 317 с.
100. Луков, В. А. Концептуализация молодежи в XXI веке: новые идеи и подходы / В. А. Луков // Социс. – 2012. - №2. – С. 21-31.
101. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман; пер. с нем. А. Антоновский. - М.: Логос, 2004. – 232 с.
102. Луман, Н. Решения в информационном обществе [Электронный ресурс] / Николас Луман // Московский международный синергетический форум. Режим доступа: <http://synergetic.ru/society/reshenia-v-informacionnom-obschestve.html>

103. Назарова, И. Б. Типология преподавателей высшей школы / И. Б. Назарова // Социс. – 2006. - № 11. - С. 115-119.
104. Наливайко, Н. В. Гносеологические и методологические основы научной деятельности: монография / Н. В. Наливайко. – Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1990. – 119 с.
105. Наливайко, Н. В. О роли образования в обществе XXI века / Н. В. Наливайко, Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2010. - № 1 (30). - С.71-80.
106. Налетова, И. В. Трансформация ценностей академической культуры в условиях глобализации [Электронный ресурс] / И. В. Налетова, А. В. Прохоров // Аналитика культурологии. - 2009. - вып.3 (15). – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru>
107. Нарижный Ю. Философия образования эпохи постмодерна [Электронный ресурс] / Ю. Нарижный, 2011 – Режим доступа: <http://postmodern.in.ua/?p=1057>
108. Нархов, Д. Ю. Взаимодействие преподавателя и студента современного ВУЗа: проблемы социологического исследования / Д. Ю. Нархов // Вестник РУДН, серия Социология. – 2010. - №4. - С. 66-73.
109. Научная организация труда студента: учебно-методическое пособие / автор – сост. Г. В. Коган. – Мурманск: МПГУ, 2007. – 117 с.
110. Нетребко, Е. Н. Проблема становления личностной идентичности в условиях современного института высшего образования / Е. Н. Нетребко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. - вып.5. - С. 231-237.
111. Нечаев, В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 199 с.
112. Николаев, Н. А. Студент в современном ВУЗе: потребитель знания или заказчик образования / Н. А. Николаев, В. А. Остапенко, В. А. Винжегина, А. Н. Судакова, В. А. Ахмедов // Фундаментальные исследования. – 2007. - №9. - С. 14-19.

113. Ницше, Ф. О будущности наших образовательных учреждений [Электронный ресурс] / Ф. О. Ницше, 1872. – Режим доступа: <http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung>
114. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Синтег, 2007. – 668 с.
115. Макарова, Т. А. Творчество как способ и условие активности личности [Электронный ресурс] / Т. А. Макарова // Аналитика культурологии: электронный научный журнал. – 2008. – 31 (10). – Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/>
116. Максвелл, Дж. К., Статьи и речи / Дж. К. Максвелл; отв. редактор Л.С. Фрейман. - М.: Наука, 1968. – 423 с.
117. Малахов, Р. Г. Эволюция процессов присвоения и развития инновационной экономики / Р. Г. Малахов // Проблемы современной экономики. - 2010. - №1 (33). - С. 19-23.
118. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1995. – 700 с.
119. Манхейм, К.. Избранное: Социология культуры / К. Манхейм. - Москва – Санкт Петербург, Университетская книга, 2000. – 501 с.
120. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологич. анализ) / Э. С. Маркрян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
121. Маркузе, Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе. - М.: Директ-Медиа, 2007. – 478 с.
122. Межуев, В. М. Культура и история. (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма) / В. М. Межуев. - М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
123. Меренков, А. В. Система детерминации человеческой деятельности / А. В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горно-геологической академии, изд-во Банк культурной информации, 2003. – 228 с.
124. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. - М.: АСТ Хранитель, 2006. – 873 с.

125. Мид М. Культура и мир детства. Культура и мир детства [Электронный ресурс] / М. Мид. - М.: Директ - Медиа, 2007. — 878 с. — Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=36134>>.
126. Милаш, О. А. Профессиональная подготовка будущих учителей: необходимость формирования исследовательской культуры студентов / О. А. Милаш // Мир науки, культуры, образования. - 2013. - №5(42). - С.124-127.
127. Миндели, Л. С. Концептуальные аспекты формирования экономики знаний / Л. С. Миндели, Л. К. Пипия // Проблемы прогнозирования. - 2007. №3. - С. 115-136.
128. Миронов, В. А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов ВУЗов: монография. / В. А. Миронов, Э. Ю. Майкова. - Тверь: ТГТУ, 2004. – 100 с.
129. Мировоззренческие и поведенческие стратегии социализации молодежи в глобальном мире: Сб. трудов Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. В. Н. Белова. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2010. – 400 с.
130. Моисюк, Л.А. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в условиях глобализации / Л. А. Моисюк, С. Э. Руффулаева, З. Г. Максютлова // Материалы IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Научный потенциал студенчества в XXI веке». - Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – 405 с.
131. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. - М.: Изд. «Прогресс», 1973 – 401 с.
132. Мосунова, Н. Г. Научно-исследовательская культура студентов / Н. Г. Мосунова // Казанский педагогический журнал. - 2008. - №8. - С. 87-90.
133. Мурзина, И. Я. Наука в системе культуры / И. Я. Мурзина.- Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. - 92 с.
134. Мухина, В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В. С. Мухина // Народное образование. – 2006. - № 7. - С. 123-127.

135. Мухина, Ю. Р. Активизация исследовательской деятельности студентов ИТ – специальностей на практических занятиях по физике / Ю. Р. Мухина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. - №2 (Том II). – С. 215-220.
136. Об образовании в Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: по состоянию на 1 сентября 2013 г.]. – Москва: Кремль, 2012, 119 с.
137. Образование, общество, культура: монография / под общ. ред. Ф. В. Сухиной. – Харьков: Изд-во НУА, 2005. – 252 с.
138. Образовательные системы современной России: справочник. М.: РГГУ, 2010 – 489 с.
139. Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / Ред.-сост. Д. Л. Константиновский, Л. П. Веревкин.- М.: ЦСП, 2003. – 432 с.
140. Образование, которое мы можем потерять. Сборник / под общ. ред. В.А. Садовниченко. – М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. – 368 с.
141. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. - М.: Прометей, МПГУ, 2006. – 224 с.
142. Обухов, А. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. Обухов // Народное образование. – 1999. - № 10. - С. 158-161.
143. Олпорт, Г. Избранные труды / Г. Олпорт; под общ. ред. П.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 304 с.
144. Озеров, В. П. Исследование структуры академических и профессиональных способностей студентов «Безопасность жизнедеятельности» / В. П. Озеров, М. А. Аكوпова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. - № 4. - С. 84-93.
145. Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения: сборник III Межрег. науч. – практич. конф. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 392 с.

146. Осипов, А. М. Социология образования: очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.
147. Осипчук, А. Теория морфогенеза Маргарет Арчер как попытка синтеза «структура – агентность» / А. Осипчук // Социология: теория, методы, маркетинг. - 2007. - № 2. - С.12-15.
148. От проектной и исследовательской деятельности учащихся к научно-исследовательской работе: сборник трудов Междунар. науч. - практич. конф. / под ред. Т. А. Лопатик. – Минск: Конкурс, 2013. – 680 с.
149. Очерки русской культуры XIX века. Т. 2. Власть и культура. Научное издание / ред. Л.Д. Дергачева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 480 с.
150. Павиленис. Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. - М.: Мысль, 1983. – 286 с.
151. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева, под ред. М. С. Ковалевой. — М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
152. Перлов, А. М. «Чего хотеть» и «как объяснить»: эволюция курса по основам академической работы / А. М. Перлов // Высшее образование в России. - 2011. - №7. - С. 133-140.
153. Петров, М. К. Язык. Знак. Культура / М. К. Петров. - М.: Едиториал УРСС, 2004. – 328 с.
154. Петрова, Н. В. К определению архитектоники исследовательской культуры личности / Н. В. Петрова // Вестник Адыгейского университета: сетевое электронное научное издание. - 2008. - Вып. 3. - С. 209-214.
155. Пивоев, В. М. Философия смысла, или Телеология / В. М. Пивоев. – Петрозаводск: ПетрГУ, 2004. – 114 с.
156. Переход российских ВУЗов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

157. Повзун В. Д. Миссия университета как аксиологический феномен [Электронный ресурс] / В. Д. Повзун // Электронное научное издание «Аксиология и инноватика образования», 2011. – №2. - Режим доступа: <http://www.orenport.ru/axiology/>
158. Покровский, Н. Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка / Н. Е. Покровский // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Том VII, №4. – С. 152-161.
159. Покровский, Н. Е. Корпоративный университет: утопия, антиутопия или реальность? [Электронный ресурс] / Н. Е. Покровский // Русский Журнал. – 2004 – Режим доступа: <http://old.russ.ru/culture/education/20040805-pr.html>
160. Полани, М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. - М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
161. Политики субъективации в университетском образовании: альманах №5 / под ред. М. А. Гусаковского. - Мн.: ПроPILEI, 2007. – 148 с.
162. Польрэ, Б. Двусмысленности когнитивного капитализма / Б. Польрэ; пер. с фр. Е. Собенниковой – Гикакс // Логос. - 2007. - № 4 (61). - С. 70-113.
163. Польрэ, Б. Когнитивный капитализм на марше [Электронный ресурс] / Б. Польрэ; пер. с фр. Е. Собенниковой – Гикакс // Политический журнал. – 2008. - №2 (179). – Режим доступа: <file://localhost/.mht>
164. Попов, А. А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования [Электронный ресурс] / А. А. Попов // Сетевой журнал «Кентавр». – 2008. – Режим доступа: <http://circlepius.ru/content/summa/23>
165. Попов, А. И. К вопросу о проектировании образовательной среды ВУЗа, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников / А. И. Попов, Н. П. Пучков // Вестник ТГТУ. – 2008. - №4 (Том 14). - С. 988 – 1000.
166. Прохоров, А. В. Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете / А. В. Прохоров // Вестник ТГУ. – 2010. - выпуск 10 (90). - С. 179-184.

167. Путеводитель по компаниям: лучшие работодатели для молодых специалистов: сборник статей. – М.: Учебно-кадровый центр «Профессиональный рост», вып. 20., 2014. - 155 с.
168. Радаев, В. В. Как написать академический текст? / В. В. Радаев // Вопросы образования. – 2011. - №1. – С. 271-293.
169. Рено, А. Эра индивида. К истории субъективности / А. Рено; пер. с фр. С.Б. Рындина, под общ. ред. Е.А. Самарской. - СПб.: Владимир Даль, 2002. - 470 с.
170. Решетникова, С. В. Современные потоки информации – энциклопедичность знаний или потеря ориентаций в информационном пространстве / С. В. Решетникова // Социология. – 2010. - №4. - С. 197-210.
171. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; пер. с англ. А. Корбута. - М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
172. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр; пер. с фр. И. С. Вдовиной. – М.: Академический проект, 2008. – 695 с.
173. Ритцер, Дж. Современные социологические теории. 5-у изд. / Дж. Ритцер.– СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
174. Роботова, А. С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. - №10. - С. 47-54.
175. Розов, М. А. Методологическое мышление и задачи университетского образования / М. А. Розов // Философский факультет: Ежегодник. – 2000. - № 1. - С. 5-7.
176. Роль исследовательской деятельности в университете. Круглый стол // Вопросы образования. – 2007. - №4. - С. 181-200.
177. Романовский, Н. В. Социология знания – новые вызовы / Н. В. Романовский // Социологические исследования. – 2001. - № 3. - С. 54-63.
178. Рорти, Р. Случайность, ирония и солидарность Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой и Р. З. Хестанова. – М.: Русское феноменологическое общество, 1996. – 280 с.

179. Российская молодежь: проблемы и решения. – М.: Центр социального прогнозирования, 2005. – 648 с.
180. Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки /под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 696 с.
181. Рубина, Л. Я. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: монография по материалам социологического исследования / Л. Я. Рубина, Е. В. Прямикова, Е. В. Лобова; - Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2008. – 206 с.
182. Руллани, Э. Когнитивный капитализм: дежавю? / Э. Руллани; пер. М. Маяцкого // Логос. – 2007. – №4 (61). – С. 64-69.
183. Руткевич, М. Н. О понятии интеллектуального потенциала и способах его измерения / М. Н. Руткевич, В. К. Левашов // Науковедение. – 2000. - №1. - С. 49-65.
184. Садовничий, В. А. Россия. Московский университет. Высшая школа / В. А. Садовничий. - М.: Издательство Московского университета, 1999. – 568 с.
185. Самоопределение университета: нормативные модели и отечественные реалии / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. – Тюмень: НИИ ПЭ, 2005. – 268 с.
186. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция, 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
187. Селье, Г. От мечты к открытию: как стать ученым / Г. Селье. - М.: Прогресс, 1987. – 217 с.
188. Сенашенко, В. С. Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2011. - № 8-9. - С. 136-139.
189. Сивак, Е. В. «Закрытая» академическая среда и локальные академические конвенции / Е. В. Сивак, М. М. Юдкевич // Форсайт. – 2008. - №4 (8). - С. 32-41.

190. Слободчиков, В. Антропологический смысл исследовательской работы школьников / В. Слободчиков // Развитие личности. – 2006. - № 1. - С. 236-244.
191. Скотт, П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации [Электронный ресурс] / П. Скотт // Высшее образование в Европе. – 2003. - № 3 (Т.28). – Режим доступа: [file://localhost/C:/DOCUME~1/8A0A~1/LOCALS~1/Temp/Rar\\$EX03.687/Hee_xxviii_3_2003/art004.html](file://localhost/C:/DOCUME~1/8A0A~1/LOCALS~1/Temp/Rar$EX03.687/Hee_xxviii_3_2003/art004.html)
192. Смирнов, А. В. Технологии и методы оценки профессиональной подготовки и компетентности выпускников ВУЗа: метод. пособие / А. В. Смирнов – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. – 128 с.
193. Соколов, Э. В. Культура и личность. - Ленинград.: Наука, 1972. – 227 с.
194. Солодников, В. В. Некоторые проблемы научно-исследовательской деятельности в вузах / В. В. Солодников // Социс. – 2006. - №11. – С. 1-13.
195. Сорокин, П. А. Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин; пер. с англ. В. В. Сапова. – М.: Астрель, 2006. – 1176 с.
196. Социально-гуманитарные науки в модернизации образования / под. ред. Л. Я. Рубиной. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 114 с.
197. Социология образования / под. ред. Д. В. Зайцева. – Саратов: СГГУ, 2004. – 300 с.
198. Степанова, Г. Б. Творческий компонент деятельности при разработке инновационного продукта: сборник статей, посвященных творчеству В.Ж. Келле / Г. Б. Степанова; отв. ред. М.С. Киселева. – М.: Прогресс – Традиция, 2010. 415 с.
199. Судас, Л. Г. Отношение студентов к науке и научной работе / Л. Г. Судас, М. В. Юрасова // Мониторинг общественного мнения. – 2005. - №3(75). - С.72-83.
200. Супрун, В. И. Социальная акселерация или устойчивое развитие: реальность и парадигмы [Электронный ресурс] / В. И. Супрун. – 1997. – Режим доступа: <http://philosophy.nsc.ru/>

201. Степанов, Б. Е. Коммуникативное измерение науки в преподавании академического письма / Б. Е. Степанов // Высшее образование в России. – 2011. - № 7. – С. 123-126.
202. Стратегии академического чтения и письма: альманах № 5 / под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: Пропилеи, 2007. – 140 с.
203. Теоретическая социология: антология Ч. 1 / пер. с англ., фр., нем., и. ост. и общ. ред. С. П. Баньковской. - М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 424 с.
204. Терентьев, И. Г. Научный потенциал студента медицинского ВУЗа / И. Г. Терентьев, А. И. Абелевич, С. Н. Светозарский // Высшее образование в России. – 2011. - № 12. - С. 120-123.
205. Тернер, Дж. Структура социологической теории / Дж. Тернер. – М.: Прогресс, 1985. - 829 с.
206. Титов, В. Н. Институциональный и идеологический аспекты функционирования науки / В.Н. Титов // Социологические исследования. – 1999. - № 8. - С.62-70.
207. Тлостанова, М. В. Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна / М. В. Тлостанова // Высшее образование в России. – 2013. - № 1. - С. 24-36.
208. Тоффлер. Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. Е. Руднева, Л. Бурмистрова, К. Бурмистров, И. Москвина-Тарханова, А. Микиша, А. Мирер, В. Кулагина-Ярцева, Н. Хмелик, Е. Комарова. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
209. Тощенко, Ж. Т. Метаморфозы общественного сознания: методологические основы социологического анализа / Ж. Т. Тощенко // Социологические исследования. – 2001. - №6. - С. 8-14.
210. Турен, А. Возвращение человека действующего. Очерк Социологии / А. Турен. – М.: Научный мир, 1998. – 204 с.
211. Университет в перспективе развития: альманах №1 / под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: Пропилеи, 2001. – 128 с.

212. Урри, Дж. Мобильности / Дж. Урри; пер. с англ. А.В. Лазарева. – М.: Праксис, 2012. – 576 с.
213. Ушамирская, Г. Ф. Интернализация социальных ролей учащейся и студенческой молодежи / Г. Ф. Ушамирская. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2002. – 170 с.
214. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]: // Портал Федеральный государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>
215. Федотова, В. С. Модели организации исследовательской деятельности студентов на основе праксеологического подхода / В. С. Федотова // Человек и образование. - 2010. - №4(25). - С. 102-106.
216. Федотова, В. С. Направления организации исследовательской деятельности студентов / В. С. Федотова // Высшее образование в России. – 2011. - № 3. - С. 128-132.
217. Филимонова, О. Г. Психологические основы развития интереса учащихся к исследовательской деятельности: научно-методический сборник / О. Г. Филимонова; под ред. А. С. Обухова. – М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007 - С. 262-268.
218. Фридман, М. Свобода выбирать: наша позиция / М. Фридман, Р. Фридман; пер. с англ. Т. Югай. – М.: Новое издательство, 2007. – 356 с.
219. Фролов, И. Т. Этика науки / И. Т. Фролов, Б. Г. Юдин. - М.: Политиздат, 1986. – 399 с.
220. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко; пер. с фр., общ. ред. Б. Левченко. - М.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
221. Фурсова, В. В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории / В. В. Фурсова. - Казань: Казанский гос. университет им. В. И. Ульянова-Ленина, 2006. – 200 с.

222. Хайдеггер М. Что значит мыслить? [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер; пер. с нем. А. С. Солодовникова. – Режим доступа: http://philosophy.ru/lib/ont/ont_195.html
223. Хосе Ортега-и-Гассет Миссия университета [Электронный ресурс] / Хосе Ортега-и-Гассет; пер., под. ред. А. Муравьева // Отечественные записки № 2. – 2002. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/2/hos.html>
224. Черныш, Н. Основные понятия и положения социокультурного подхода и специфика их применения в социологии / Н. Черныш, О. Ровенчак // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. - №1. - С. 37-53.
225. Чупров, В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. - М.: Наука, 2003. – 161 с.
226. Чус, А. В. Основы технического творчества / А. В. Чус, В. Н. Данченко - Днепропетровск: Вища школа, 1983. – 184 с.
227. Шапова, Т. Н. Целостная модель формирования исследовательской культуры будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовке в ВУЗе / Т. Н. Шапова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2010. - №12. - С. 81-83.
228. Шашенкова, Е. А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения: монография / Е. А. Шашенкова – М.: АПК и ППРО, 2005. – 132 с.
229. Шевченко, В. Н. Инновационная личность как социальный тип / В. Н. Шевченко // Личность, культура, общество. – 2007, вып. 4 (39). - С. 90-111.
230. Шелер, М. Университет и народный университет / М. Шелер М.: Директ – Медиа, 2009. - 113 с.
231. Шиверских, М. Р. Взаимодействие предпринимательской и академической культуры в экономике знаний / М. Р. Шиверских // Вопросы образования. – 2010. - №4. - С.70-85.

232. Шкурко, А. В. Современное состояние и перспективы социологии науки и научного знания: монография / А. В. Шкурко. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2008. – 298 с.
233. Шовен Р. Поведение животных / Р. Шовен; пер. с фр. Л. С. Бондарчука, З. А. Зориной. - М.: Мир, 1972. – 482 с.
234. Шрам, В. П. Реализация академических свобод студентов в системе образования [Электронный ресурс] / В. П. Шрам // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. - №4. – Режим доступа: <http://vestnik.adygnet.ru/?2007.4>
235. Щелкунов, М. Д. Образование в социально-культурном и человеческом измерении. Философские очерки / М. Д. Щелкунов, А. В. Петров. – Казань.: Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. – 148 с.
236. Щюц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Щюц. - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – 336 с.
237. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / сост. Д.Г. Лахути, В.Н. Садовский, В.К. Финн. - М.: Эдиториал УРСС, 2008. – 464 с.
238. Элиас, Н. О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования / Н. О. Элиас. - М.: Директ – Медиа, 2007. – 1568 с.
239. Этические проблемы современного образования (материалы круглого стола) // Интеграция образования. – 2013. - №3 (72). - С. 124-135.
240. Этос науки. Монографические исследования: философия и социология науки / отв. ред. Л. П. Киященко и Е. З. Мирская. – М.: Academia, 2008. – 544 с.
241. Язык, знание, социум: проблемы социальной эпистемологии / отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: ИНФРАН, 2007 – 180 с.

242. Archer, Margaret S. *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory* / Margaret S. Archer. - Cambridge: Cambridge University Press. 1988. - p.77-78
243. Blumer. H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* / H. Blumer. - Berkeley, 1969. - p. 114.
244. Gibbons, M. *The university as an instrument for the development of science and basic research: the implications of mode 2 science* / M. Gibbons // *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly* / D.Dill, B.Sporn eds. – Oxford: Pergamon Press 1995. - P.90-104.
245. Giddens, A. *Modernity and self-identity* / A. Giddens. – Stanford (Cal.) Stanford univ. press, 1991. – VII. - 256 p.
246. Machlup, F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* / F. Machlup. - Princeton (N.J.), 1962. - P. 21
247. Mead, George Herbert. *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist* / Herbert George Mead. - Chicago: University of Chicago Press. 1934/962. - p.46.
248. Popper, Karl R. *Evolutionary Epistemology* / Karl R. Popper // *Evolutionary Theory: Paths into the Future* / Ed. by J. W. Pollard. John Wiley & Sons. - Chichester and New York, 1984, ch. 10, - P. 239-255.
249. Habermas, Jurgen *The Theory of Communicative Action, Vol. 2 Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason* / Jurgen Habermas. - Boston: Beach Press. 1987. - 117. p.