

Ткачева Юлия Геннадиевна

канд. пед. наук, доцент

Зинченко Виктория Олеговна

д-р пед. наук, профессор

Жданова Ольга Сергеевна

д-р экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Луганский государственный

педагогический университет»

г. Лугansk, Луганская Народная Республика

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос исследовательской культуры как ключевой метакомпетенции специалиста в контексте перехода к шестому технологическому укладу. Авторы утверждают, что этот цивилизационный сдвиг, требующий синтеза технологических и социально-гуманистических изменений, трансформирует высшее образование в сторону модели «образование через всю жизнь». Через философско-методологический анализ раскрывается сущность исследовательской культуры как динамического конструкта, продукта коэволюции категорий «культура» и «исследовательская деятельность». Детализируется её структура, включающая когнитивно-оценочный, ценностно-мотивационный и операционно-деятельностный компоненты. Делается вывод, что целенаправленное формирование исследовательской культуры составляет центральную миссию высшего образования, призванного готовить адаптивных специалистов, способных к критическому мышлению и генерации знаний в условиях VUCA-мира.

Ключевые слова: шестой технологический уклад, высшее образование, исследовательская культура, профессиональное развитие будущего специалиста, ценностный ориентир, метавыки, образование через всю жизнь.

В условиях современного глобального пространства отчетливо прослеживаются контуры шестого технологического уклада, переход, на стандарты которого будет сопряжен с необходимостью создания новых условий развития общества в неразрывной связке с развитием экономики и технологий, что неизменно создаст предпосылки для кардинальной перестройки всех сфер общественной жизни [3]. Такая кардинальная трансформация всех сфер жизнедеятельности индивида обусловлена тем, что переход на новый технологический уклад – это не просто технологическая модернизация, а цивилизационный сдвиг, требующих синхронизации трех взаимосвязанных скоростей: скорости технологических изменений, скорости адаптации экономических моделей, а также скорости трансформации социальных институтов и человеческого сознания [12, с. 220]. Следовательно, создание условий для такой синхронизации позволит обеспечить не просто переход к новому технологическому укладу, а устойчивое и гуманистическое развитие человека в нем. Исходя из этого, можно утверждать, что в будущем успех будет определяться не столько первенством государств в создании новейших технологий, сколько способностью общества сформироваться вокруг этих технологий.

Перестройка всех сфер общественной жизни в рамках перехода на новый технологический уклад не может не затронуть такую важную социальную сферу как образование ввиду того, что в сложившихся реалиях высшее образование необходимо расценивать не только как сферу подготовки кадров, а как центральный социальный институт, ответственный за «синхронизацию модернизионных скоростей» на уровне человеческого капитала [6, с. 118].

При этом укажем, что шестой технологический уклад, автоматизируя рутинный и даже сложный интеллектуальный труд, а также обесценивая узкие специализации, повышает ценность сугубо человеческих компетенций, одновременно ломая саму сущность подходов к образовательной деятельности, что актуализирует необходимость пересмотра устоявшихся парадигм высшего образования.

К тому же экспоненциальное развитие технологий ставит перед образованием новую ключевую задачу, заключающуюся в подготовке нового поколения

высокоадаптивных специалистов, обладающих развитым этическим сознанием, ценностным базисом, когнитивной гибкостью и устойчивостью, способных не только использовать технологии, но и критически переосмысливать происходящие процессы, аккумулировать и анализировать получаемую информацию, готовых к постоянному самосовершенствованию, самообучению и саморазвитию, ведению научно-исследовательской деятельности. Из этого следует, что для гуманистического перехода к шестому технологическому укладу, высшее образование должно кардинально перестроиться – от модели «образование на всю жизнь», предполагающей передачу узкоспециальных знаний, к модели «образование через всю жизнь», ориентированной на взращивание адаптивной, целостной и ответственной личности [2, с. 323].

Необходимым системным условием реализации модели «образование через всю жизнь» является формирование ядра высокоадаптивной личности, включающего комплекс метанавыков, среди которых приоритетное место отводится исследовательской культуре будущего специалиста. Также, исходя из фундаментальных особенностей нового технологического уклада, следует отметить, что исследовательская культура, выступая детерминантом профессиональной эффективности и жизнеспособность специалиста, должна стать в его профессиональном развитии ключевым ценностным ориентиром.

Актуальность данной проблематики обусловлена возрастающей значимостью системного и целенаправленного не только формирования, но и развития исследовательской культуры у нового поколения специалистов, что выступает одним из ключевых приоритетов высшего образования в условиях перехода на новый технологический уклад, который порождает спрос на специалиста, обладающего потенциалом для профессионально-личностного роста, ориентированного на непрерывное самосовершенствование и саморазвитие, а также способного транслировать комплекс полученных исследовательских знаний и компетенций в сферу практической деятельности.

В научной литературе можно выделить многообразные подходов к изучению исследовательской культуры, и исследовательского становления личности,

предложенные такими известными отечественными педагогами, как Г.С. Альтшуллер, Ю.К. Бабанский, Н.М. Верзилин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, Л.А. Казанцева, А.В. Леонтович; философские, психологические и педагогические основы её формирования раскрыты в трудах Л.С. Выготского, П.Л. Гальперина, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Скаткина, и других учёных.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что проблема формирования исследовательской культуры будущего специалиста имеет глубокие историко-педагогические корни. Теоретические основы исследуемого феномена нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных педагогов-классиков, среди которых М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, Ж.-Ж. Руссо, и К.Д. Ушинский, который обосновал значимость исследовательского метода в обучении.

В отечественной дидактике такие педагоги как В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, М.Н. Скаткин, И.Я. Лerner, М.И. Махмутов рассматривали исследовательский метод как ключевое условие формирования у обучающихся познавательного интереса и потребности в творческой деятельности.

В контексте изучаемой проблематики особую значимость представляют труды И.В. Носаевой, И.Ф. Исаева, Н.В. Петровой, Л.П. Разбегаевой и Е.А. Фирсовой раскрывающие сущность исследовательской культуры будущего специалиста как феномена, имеющего мощную ценностную основу.

Проведенный анализ существующих подходов к изучению исследовательской культуры выявил необходимость концептуального разграничения и уточнения ее базовых составляющих – «культура» и «исследовательская деятельность». Задача такой декомпозиции заключается в выявлении системных взаимосвязей между данными составляющими и последующем построении целостной концептуальной модели феномена.

В качестве методологического основания настоящего исследования выступает категория «культура», трактуемая как метасистемный социальный феномен, который возникает в процессе исторического развития и структурирует

человеческое бытие. Гносеологическая сложность и многомерность данного понятия, отражённая в плюрализме научных дефиниций (от аксиологических и нормативных до деятельностных и семиотических), подтверждает его ключевую онтологическую и функциональную роль не только в профессиональном и личностном развитии, но и в конституировании общества в целом [9].

Культура выполняет интегрирующую функцию, синтезируя материальную и духовную сферы человеческой активности в целостную семиотическую универсалию (по Ю.М. Лотману). Она предстает не как статичный набор артефактов или ценностей, а как динамический процесс (К. Гирц), механизм трансляции, накопления и генерации социально значимого опыта [8, с. 140].

В этом контексте системообразующие функции культуры раскрываются в нескольких взаимосвязанных плоскостях:

Прогрессогенная и адаптивная функция культуры выступает основным негенетическим механизмом адаптации и развития социума. Она аккумулирует и алгоритмизирует успешные модели взаимодействия со средой (как природной, так и социальной), обеспечивая преемственность и кумулятивный прогресс, в отличие от биологической эволюции.

Нормативно-регулятивная и идентификационная функция предполагает, что через систему ценностей, норм, символов и институтов культура способна структурировать коллективное и индивидуальное сознание, формировать социальные границы и задавать коды для конструирования идентичности (личной, групповой, национальной). Она выступает как «программное обеспечение» общественной жизни.

Гносеологически-трансляционная функция. Культура служит универсальной средой для производства, объективации, хранения и передачи знаний, и определяет не только объем освоенных обществом знаний, но и когнитивные матрицы – способы их получения, верификации и практического применения. Таким образом, культура напрямую детерминирует технологический и интеллектуальный потенциал цивилизации.

Аксиологическая и смыслополагающая функция культуры способствует формированию иерархии смыслов, определению критериев «значимости» и «незначимости», (П. Бергер), что в свою очередь становится частью осмысленного человеческого существования [5].

Из этого следует, что культура предстает не просто как «индикатор» зрелости, а как активный созидательный субстрат общества и неотъемлемое качество индивида, его морфогенетическое поле. Её анализ позволяет перейти от описания отдельных социальных практик к пониманию глубинных закономерностей их генезиса, воспроизведения и трансформации, что входит в фокус проводимого исследования.

Как уже ранее нами отмечалось, уточнение концепции исследовательской культуры требует предварительного анализа её составляющих. В качестве методологической основы рассматривается дихотомия «культура» – «исследовательская деятельность», что обуславливает необходимость детального рассмотрения сущности последней.

Исследовательская деятельность обладает междисциплинарной природой и выступает в качестве объекта пристального изучения в работах отечественных и зарубежных ученых. Изучая эту деятельность, великие педагоги, психологи и философы, потому что видели в ней основу человеческого познания и развития – как индивидуального, так и общественного.

В области психологии и развития мышления Ж. Пиаже обосновал роль когнитивного развития через конструирование знания в процессе взаимодействия с окружающей средой, заложив тем самым основы понимания исследовательского поведения как естественной потребности индивида. Л.С. Выготский, развивая положение о социальной детерминации высших психических функций, ввел концепцию зоны ближайшего развития. Данная концепция непосредственно соотносится с исследовательской деятельностью, трактуемой как процесс преодоления актуальных возможностей личности при содействии более компетентного партнера (наставника, коллег) или научного сообщества. Дж. Брунер в своей теории «обучения через открытие» (*discovery learning*) утверждал, что

6 <https://phsreda.com>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

самостоятельное исследование материала обеспечивает более глубокое его усвоение и формирует способность к применению знаний [13].

В контексте педагогики американский философ и педагог Дж. Дьюи, основоположник инструментализма, настаивал на необходимости построения обучения вокруг решения практических проблем и реализации исследовательского подхода (*«learning by doing»*). В отечественной педагогической науке принципы организации учебно-исследовательской деятельности с целью развития самостоятельности и творческого мышления учащихся были детально разработаны в рамках теорий проблемного и проектного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лerner и др.).

С точки зрения философии и методологии науки К. Поппер предложил принцип фальсифицируемости, согласно которому научная теория должна содержать потенциально опровергимые утверждения. Данный принцип может рассматриваться как фундаментальный алгоритм исследовательской деятельности, предлагающий выдвижение гипотез и их последующую критическую проверку. Автор концепции научных революций и понятия «парадигма» Т. Кун продемонстрировал, что исследовательская деятельность научного сообщества эволюционирует в рамках господствующей парадигмы, а кардинальные изменения происходят в период смены парадигм. Это положение является важной основой для анализа профессионального контекста в любой предметной области [10].

В сфере менеджмента и организационного развития значимость исследовательской деятельности получила подтверждение в таких концепциях, как «обучающаяся организация» (П. Сенге) и «управление знаниями» (И. Нонака, Х. Такеучи). Авторы указанных концепций доказали, что организации, системно поощряющие исследовательскую активность, экспериментирование и обмен неявными знаниями между сотрудниками, демонстрируют более высокий уровень инновационности и конкурентоспособности [11, с. 241].

Вышеизложенное позволяет утверждать, что исследовательская деятельность представляет собой универсальный методологический комплекс, выходящий за рамки сугубо академической сферы и выступающий как фундамен-

тальный когнитивно-деятельностный паттерн. Его основу составляют системная любознательность, структурированный анализ, верификация гипотез и критическая рефлексия. В контексте профессиональной эволюции данная деятельность выполняет ключевую трансформационную функцию: она осуществляет перевод специалиста из режима пассивного исполнителя в статус аналитика, решателя комплексных задач и генератора нового предметно-отраслевого знания. Это выступает основным механизмом поддержания профессиональной релевантности, востребованности и конкурентоспособности в условиях высокой динамики и неопределенности внешней среды.

В частности, исследовательская деятельность формирует компетенцию по обоснованию управленческих и профессиональных решений на основе эмпирических данных, что соответствует базовому императиву парадигмы *data-driven* управления. Она обеспечивает переход специалиста от интуитивных или умозрительных предложений к доказательным решениям, подкрепленным результатами системного анализа и экспериментальной проверки. Это, в свою очередь, создает условия для эффективной и убедительной коммуникации внутри профессионального сообщества, повышая надежность и воспроизводимость достигаемых результатов.

Декомпозиция культуры и исследовательской деятельности как базовых составляющих феномена «исследовательская культура», демонстрирует ихialectическую взаимосвязь. С одной стороны, исследовательская практика имманентно присуща культуре как её системный компонент, поскольку культура представляет собой более обширное смысловое поле. С другой стороны, именно исследовательская деятельность выступает ключевым агентом трансформации культурных систем, выполняя функцию инструмента рефлексии, критического анализа и генерации новых познавательных моделей.

Этот процесс ведёт к формированию обновлённой картины мира, что влечёт за собой трансформацию повседневных практик и, как следствие, смену технологического уклада. Возникающие в новой реальности феномены, в свою очередь, требуют разработки оригинальных исследовательских методологий,

что свидетельствует о рекурсивной и бесконечно воспроизводимой природе исследовательской культуры. Таким образом, культура и исследование находятся в состоянии постоянного коэволюционного развития, взаимно обусловливая и обогащая друг друга.

Идея о высокой значимости исследовательской культуры в профессиональном развитии будущего специалиста, одновременно предполагающая его саморазвитие на протяжении всей жизни в настоящее время прочно утвердилась в науке. Признается, что в современном VUCA-мире, характеризующемся быстрой изменчивостью, сложностью, крайней неопределенностью и неоднозначностью, именно исследовательская культура выступает как сложное динамическое образование, выдвигающее на первый план способность личности справляться с жизненными вызовами и генерировать принципиально новые решения в условиях отсутствия готовых инструкций посредством использования методов научного познания [10, с. 28].

Изучая психолого-педагогическую сущность исследовательской культуры личности, Н.В. Петрова предлагала определять исследовательскую культуру как динамическую интегральную характеристику личности, включающую устойчивую мотивационно-ценностную ориентацию на познание, перманентную потребность в поиске, комплекс методолого-мировоззренческих и предметных знаний, рефлексивные навыки и реализуемый потенциал исследовательских способностей.

Р. Мerton рассматривал исследовательскую культуру как систему устойчивых интеллектуальных, этических и социальных ценностей, норм и практик, направляющих познавательную деятельность на поиск достоверного знания, критическую рефлексию и ответственность перед обществом. Исходя из видения ученого исследовательская культура это не просто набор методик, а ценностный ориентир, создающий основу гносеологического ядра и задающий высший стандарт рациональности, иными словами, внутренняя позиция личности, при которой поиск обоснованного знания становится этической нормой и основой для принятия решений в любой сфере деятельности [4].

В своих исследованиях И.Ф. Исаев, указывая на ценностную природу исследовательской культуры, предлагал определять данный феномен как интегративное качество личности, формируемое в результате синтеза системных знаний, создающих целостное представление о научной картине мира; комплекс умений и навыков, обеспечивающих осуществление деятельности в рамках научного познания; устойчивой ценностно-мотивационной ориентации на результаты данной деятельности [7, с. 140].

Рассмотренная палитра определений раскрывает исследовательскую культуру как многокомпонентный конструкт, в котором когнитивный мотивационный-ценностный, операциональный и аксиологический аспекты выступают в неразрывном единстве [1].

Поэтому, с целью углубления понимания сущности исследовательской культуры считаем необходимым рассмотреть ее компонентный состав, получивший освещение в трудах многих ученых, проведенный анализ которых, позволил выделить некоторые общие компоненты, формирующие инвариантное ядро этого комплексного феномена, выступающего не просто в качестве набора профессионально-личностных навыков, а способом бытия будущего специалиста, определяющим качество и смысл его профессиональной деятельности.

В рамках системного единства компонентов исследовательской культуры когнитивно-оценочный компонент формируется на основе иерархически организованного комплекса знаний (знаний об объекте и предмете исследования, а также методологических, мировоззренческих, рефлексивных знаний), предлагающего владение основами методологии научного исследования, понимание критериев научности, свободное оперирование терминологическим аппаратом как основной, так и смежных областей.

Наполнение данного компонента в ходе профессиональной подготовки в вузе позволит будущему специалисту определять общую стратегию исследования, его философско-методологические основания, принципы, а также формы и способы познавательной деятельности; формировать концептуально-ценностные ориентиры, определяющие отношение исследователя к окружающей действи-

тельности и к конкретному объекту изучения; выстраивать основу для получения субъективно нового знания в рамках конкретной исследовательской деятельности; а также будет способствовать развитию способности будущего специалиста к критической самооценке и определению границ собственных познавательных возможностей в контексте решения исследовательских задач.

Ценностно-мотивационный компонент формируется и проявляется в рамках непосредственного осуществления исследовательской деятельности. Он выражается в признании такой деятельности как личностно значимой ценности и характеризуется комплексом внутренних познавательных мотивов, профессиональной ориентацией личности, а также механизмами волевой саморегуляции. Именно данный компонент лежит в основе интеллектуальной активности будущего специалиста, стимулируя его потребность в освоении нового знания и самостоятельном поиске инновационных решений для оптимизации процессов и преодоления проблем.

Операционно-деятельностный компонент предполагает наличие определенного уровня самостоятельности в познавательной активности, проявляющегося в способности к креативному решению исследовательских задач; сформированной системы умений и навыков, охватывающей общелогические операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация, индукция и дедукция), а также специальные исследовательские компетенции (планирование работы, конкретизация проблемы, формулирование цели и задач, определение объекта, предмета и гипотезы исследования); способности к рефлексивной самооценке как результатов проведённого исследования, так и собственных личностных достижений в процессе его выполнения.

В итоге, операционно-деятельностный компонент – это практическая «исполнительная власть» исследователя. Именно данный компонент отличается наибольшей сложностью формирования поскольку связывает теоретические знания (когнитивный компонент) и мотивационно-ценостную сферу (например, интерес, готовность к преодолению трудностей) с реальным продуктом – выполненным исследованием. Его сформированность означает, что будущий

специалист будет не просто знать об этапах исследования, а будет уметь их самостоятельно, творчески и осмысленно выполнять, одновременно извлекая опыт уроки для себя.

Проведенный анализ научных источников позволяет заключить, что феномен исследовательской культуры выходит за рамки узкоинструментального понимания и обретает статус комплексной метадеятельностной и аксиологической категории, в структуре которой синтезируются как операциональные, так и личностно-смысловые компоненты.

С одной стороны, исследовательская культура реализуется на уровне индивидуальной ментальности (как специфический образ мышления) и личностного свойства (интегрирующего критичность, рефлексивность, познавательную автономию), что отражено в работах Н.В. Петровой, Е.В. Бережновой, В.В. Краевского и других ученых. При этом она также проявляется в поведенческо-деятельностном аспекте как устойчивый мотивированный стиль, направляющий процесс научного поиска (Е.Д. Андреева) [13, с. 44].

С другой стороны, принципиально важным представляется рассмотрение исследовательской культуры в ее ценностно-мировоззренческом измерении. В этой парадигме она предстает не просто набором компетенций, а внутренним регулятивным основанием и стратегическим жизненным ориентиром. Такой подход позволяет интерпретировать исследовательскую культуру как фундаментальную ценность профессионального бытия, которая: инициирует и поддерживает непрерывный процесс саморазвития и личностной трансформации специалиста; формирует установку на перманентное гносеологическое совершенствование (*lifelong learning*), преодолевающее границы формального образования; обеспечивает ценностно-смысловую основу для профессиональной деятельности, превращая ее в осознанную практику, направленную на генерацию нового знания и преодоление когнитивных границ.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что формирование и развитие исследовательской культуры как ценностного ориентира будущего специалиста является не просто одной из педагогических задач,

а стратегическим императивом высшего образования в контексте цивилизационного перехода к шестому технологическому укладу. Этот переход, представляющий собой синхронизацию скоростей технологических, экономических и социально-гуманитарных изменений, трансформирует саму парадигму образования: от модели передачи статичных узкоспециальных знаний («образование на всю жизнь») к модели выращивания целостной, адаптивной и саморазвивающейся личности («образование через всю жизнь»). Исследовательская культура в этом процессе перестает быть вспомогательным инструментом и обретает статус ключевой метакомпетенции и ценностного ядра высокоадаптивного профессионала. Она выступает как интегративный ответ на вызовы VUCA-мира, где способность к самостоятельному, критическому и ответственному поиску нового знания становится основой профессиональной эффективности и личностной жизнеспособности.

Сущность исследовательской культуры раскрывается через диалектическое единство её компонентов. Она представляет собой сложный динамический конструкт, интегрирующий: когнитивно-оценочный, ценностно-мотивационный и операционно-деятельностный компонент.

Философско-методологический анализ показывает, что исследовательская культура возникает на стыке универсальной категории «культура», выполняющей прогрессогенную, нормативную, гносеологическую и аксиологическую функции, и «исследовательской деятельности» как фундаментального когнитивно-деятельностного паттерна. Они находятся в отношениях коэволюции: культура задает смысловое поле и когнитивные матрицы для исследования, а исследовательская деятельность выступает агентом критической рефлексии и трансформации самой культуры.

Следовательно, центральной миссией высшего образования будущего становится целенаправленное проектирование образовательной среды, способной взрастить не узкого исполнителя, а исследователя по призванию и образу мысли. Это требует глубокой перестройки содержания, методов и самой философии педагогического процесса, ориентированного на превращение исследова-

тельской культуры из абстрактной цели в живой, действующий принцип организации познавательной деятельности и профессионального становления личности. Только при таком условии образование сможет выполнить свою системообразующую роль в построении общества, способного не только создавать новейшие технологии, но и формироваться вокруг них, сохраняя и приумножая человеческое измерение прогресса.

Список литературы

1. Алексеева П.М. Формирование исследовательской культуры студентов на основе деятельностного подхода / П.М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С. 19–24. EDN VUAXAR
2. Артюхина М.Г. Ценности и приоритеты в современной парадигме образования / М.Г. Артюхина // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – №1. – С. 320–325. EDN OPARTV
3. Бруславский Р. Энтони Гидденс и цивилизационный анализ: модерн между рефлексивностью и культурой / Р. Бруславский // Социологическое образование. – 2023. – Т. 22. №1. – С. 147–174. DOI 10.17323/1728-192x-2023-1-147-174. EDN TMWTVS
4. Васенкин А.В. Концепция этоса науки Р. Мертона в контексте развития современной научно-технической деятельности / А.В. Васенкин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – №3(153) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-etosa-nauki-r-mertona-v-kontekste-razvitiya-sovremennoy-nauchnotehnicheskoy-deyatelnosti?ysclid=mjfxkpi1p2960633604> (дата обращения: 17.12.2025).
5. Гречко М.В. Феномен культуры в XXI в.: социально-экономический опыт осмыслиения / М.В. Гречко, А.А. Плещивцева // ВЭПС. – 2025. – №3. – С. 420–426. DOI 10.24412/1998-5533-2025-3-420-426. EDN WOOCOC
6. Егоров Н.Е. Особенности подготовки кадров в условиях перехода на новый технологический уклад / Н.Е. Егоров, Г.С. Ковров // Человек и образование. – 2018. – №2(55). – С. 117–122.

-
7. Исаев И.Ф. Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся на этапе предпрофильной подготовки в общеобразовательной организации / И.Ф. Исаев, О.В. Алиева // Вопросы журналистики, педагогики, образования. – 2015. – №24(221). – С. 141–144.
8. Килькеев В.Н. Клиффорд Гирц: концепция культуры и семиотический подход к ее изучению / В.Н. Килькеев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – №11(149). – С. 138–142. EDN KKXVLT
9. Литвина Д.В. Культура как социально-общественный феномен / Д.В. Литвина // Омский научный вестник. – 2013. – №4(121). – С. 99–101. EDN RELUOX
10. Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Носаева. – СПб., 2001. – 183 с. EDN NLWRHJ
11. Сергеева М.Г. Формирование исследовательской культуры обучающихся в образовательных организациях / М.Г. Сергеева, С.Н. Салун // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65-1. – С. 239–242. EDN YEZTSU
12. Ткачева Ю.Г. Развитие профессионально-личностного потенциала студентов в образовательном пространстве вуза: актуализация проблемы / Ю.Г. Ткачева // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы X Международной научной конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 219–221. EDN MXUCHNO
13. Фирсова Е.А. Формирование исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Фирсова. – Волгоград, 2017. – 216 с.