



ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 378.1
DOI 10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301
EDN LLNFST

Восприятие академической культуры вуза студентами без исследовательской подготовки: анализ неосознанных норм

Тихонова Е.В.

Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации,
Россия, 119454, Москва, проспект Вернадского, д. 76
tikhonova.e.v@inno.mgimo.ru

Аннотация. Академическая культура играет системную роль в формировании образовательной и исследовательской идентичности студентов, однако ее восприятие студентами в образовательных траекториях, не включающих исследовательскую подготовку, остается недостаточно изученным. Отсутствие прямой артикуляции академических норм в учебных курсах может способствовать их осознанному или искаженному усвоению. Цель исследования – определить у студентов бакалавриата, обучающихся по практико-ориентированным специальностям, особенности восприятия академической культуры и ее ключевых компонентов, а также степень сформированности академической идентичности и установить, какие аспекты академической социализации требуют институционального усиления. Эмпирическая база исследования включает 100 полуструктурированных интервью со студентами четырех российских университетов. В выборку вошли студенты по направлениям, в рамках которых отсутствуют обязательные курсы по академическому письму или исследовательской методологии. Данные анализировались с использованием тематического кодирования и индекса осознанности, отражающего степень распознавания ключевых компонентов академической культуры, таких как академическая честность, письмо, субъектность, академическая среда и общее представление об академической норме. Полученные данные свидетельствуют о том, что академическая культура в восприятии большинства студентов редуцируется до совокупности формализованных регламентов и требований. Из всех исследуемых компонентов академической культуры лишь академическое письмо в значительном числе случаев интерпретировалось как содержательно воспринимаемый элемент, связанный с процессом осмысленного порождения и структурирования знания. Наименее распознаваемыми оказались компоненты академической культуры, отражающие субъектную позицию обучающегося и характеристики академической среды. Результаты исследования указывают на необходимость системного внедрения элементов академической социализации в образовательные программы всех направлений обучения в зоне высшего образования. Без целенаправленного педагогического сопровождения академическая культура остается для студентов неартикулированной нормой, слабо связанной с содержанием обучения и профессиональным развитием.

Ключевые слова: академическая культура, институциональный контекст, академическая социализация, академическая честность, субъектность студентов, академическая среда, когнитивное распознавание норм

Для цитирования: Тихонова Е.В. 2025. Восприятие академической культуры вуза студентами без исследовательской подготовки: анализ неосознанных норм. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 44(2): 286–301. DOI: 10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301 EDN: LLNFST

Perceptions of University Academic Culture among Students without Research Training: Analysis of Implicit Norms

Elena V. Tikhonova

Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,
76 Vernadsky Ave., Moscow 119454, Russian Federation
tikhonova.e.v@inno.mgimo.ru

Abstract. Academic culture plays a central role in shaping both educational and research identities. However, in educational trajectories that do not involve research training, students' perceptions of academic culture remain understudied. The lack of explicit articulation of academic norms within the curriculum may lead to their unconscious internalization or misinterpretation. Purpose: To explore how undergraduate students in non-research-oriented degree programs perceive academic culture and its structural components. The goal is to assess the extent to which academic identity is formed and to identify which aspects of academic socialization require institutional reinforcement. The empirical basis of the study consists of 100 semi-structured interviews conducted with students from four Russian universities. The sample includes students enrolled in programs that do not offer academic writing or research methodology courses. The data were analyzed using thematic coding and an “awareness index” reflecting the degree of recognition of key academic culture components: academic integrity, academic writing, student agency, the academic environment, and general conceptualizations of academic norms. The findings indicate that academic culture is predominantly perceived by students as a set of formalized rules and institutional requirements. Among the components of academic culture, only academic writing was frequently interpreted as a meaningful element related to the thoughtful production and structuring of knowledge. The least recognized components were those associated with student agency and the characteristics of the academic environment. The results highlight the need for systematically integrating academic socialization into the curricula of non-research-oriented programs. Without intentional pedagogical mediation, academic culture remains an unarticulated norm for students (one that is weakly connected to the content of learning and to professional development).

Keywords: academic culture, institutional context, academic socialization, academic integrity, student agency, academic environment, normative cognition

For citation: Tikhonova E.V. 2025. Perceptions of University Academic Culture among Students without Research Training: Analysis of Implicit Norms. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 44(2): 286–301 (in Russian). DOI: 10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301 EDN: LLNFST

Введение

Академическая культура является одним из наиболее комплексных и системообразующих компонентов университетской среды, объединяющим в себе нормы, ценности, практики и формы взаимодействия, определяющие качество образовательного и научного процесса [Tikhonova et al., 2023]. Традиционно исследователи концептуализируют академическую культуру как совокупность институциональных, когнитивных и этических установок, направленных на поддержание исследовательской автономии, добросовестности и интеллектуальной зрелости всех участников академического сообщества [Lea, Street, 1998; Marginson, 2014; Yang, 2015; Valkenburg et al., 2021; Elizondo, Kaltenbrunner, 2024; Tjldink et al., 2024]. Несмотря на устойчивое признание значимости академической культуры, остается неясным, как именно она воспринимается студентами – ключевыми субъектами образовательного процесса, особенно в тех образовательных программах, в которых академическая деятельность не является профессиональной доминантой (например, инженерные, медицинские, управленческие направления).



В российской академической среде анализ академической культуры приобрел особую актуальность в связи с переосмыслением образовательных стратегий, усилением контроля за качеством преподавания и научных публикаций, а также в условиях глобального перехода к знаниевому формату образования [Тихонова и др., 2024]. Однако большая часть существующих исследований сосредоточена на преподавателях и исследователях, а представления студентов остаются за пределами аналитического фокуса [Owusu-Agyeman, 2022; Tikhonova et al., 2023]. Отсюда студенты сталкиваются с необходимостью следовать академическим нормам, зачастую не воспринимая их как часть целостной культурной системы.

Концепция академической культуры в научном контексте развивается в двух направлениях. С одной стороны, она связана с институциональным развитием вузов и стратегиями академического развития сотрудников [Pham, 2021; Kayyali, 2022; Zwolińska-Gładys et al., 2024], с другой – трактуется как компонент образовательной и личностной социализации участников образовательной интеракции, интегрируя в качестве структурных компонентов академическую грамотность, способность к самостоятельному выдвижению гипотез, критическое мышление и участие в исследовательской коммуникации [Atalay et al., 2022; Lee, Li, 2022; Li, 2022; Xiao, Chen, 2023].

В исследованиях в сфере академической культуры имеет место концептуальный пробел, связанный с отсутствием эмпирически обоснованной структуры академической культуры с точки зрения ее восприятия студентами, особенно обучающимися в рамках образовательных траекторий, ориентированных преимущественно на практико-прикладную, а не научно-исследовательскую сферу. Указанный пробел затрудняет не только повышение эффективности образовательных курсов, но и формирование устойчивой внутренней академической среды в вузах. Следовательно, необходимо восполнить указанный пробел путем эмпирического анализа восприятия структуры академической культуры студентами непрофильных направлений подготовки в российских университетах.

Цель исследования – определить у студентов бакалавриата, обучающихся по практико-ориентированным специальностям, особенности восприятия академической культуры и ее ключевых компонентов, а также степень сформированности академической идентичности и установить, какие аспекты академической социализации требуют институционального усиления.

В исследовании рассматриваются компоненты академической культуры, различаемые студентами, а также то, каким образом они соотносят академические и организационные практики в собственном образовательном опыте. Гипотеза текущего исследования: именно в студенческом опыте обнаруживается разрыв между декларативным уровнем академических норм и их действительным восприятием: академическая культура декларируется как универсальная норма, но не институционализована в повседневном обучении вне узких исследовательских программ.

Материалы и методы

Исследование следует качественной парадигме и направлено на реконструкцию субъективных представлений студентов о структуре академической культуры. В качестве основного метода был выбран полуструктурированное интервью, позволяющее одновременно опираться на заранее заданный аналитический каркас и учитывать индивидуальные интерпретации участников. Такой подход методологически адекватен задаче выявления восприятия и смысловых рамок, в которых студенты интерпретируют академические нормы, отличая их от административных или формализованных требований.

В исследовании приняли участие 100 студентов (51 женщина и 49 мужчин), обучающиеся на 4 курсах бакалавриата в четырех российских университетах: Российский

университет дружбы народов (РУДН), Московский государственный университет (МГУ), МГИМО Университет, Российский государственный социальный университет (РГСУ), Каждый вуз был представлен равным числом респондентов (25 участников), что позволило сравнить данные сквозь призму контекста университетов, отличающихся по уровню институционализации академических практик, степени формализации исследовательской подготовки и дисциплинарной направленности (табл. 1).

В выборку включались только студенты образовательных направлений, в рамках которых не предусмотрено обязательное изучение академического письма, научной методологии или исследовательского проектирования.

Таблица 1
Table 1

Распределение участников по университетам и направлениям подготовки
Distribution of participants by universities and areas of study

Направление подготовки	РУДН	МГУ	МГИМО	РГСУ	Всего
Информационные системы и технологии	6	6	6	7	25
Менеджмент	6	6	7	6	25
Государственное и муниципальное управление	7	6	6	6	25
Политология / Международные отношения	6	7	6	6	25
Итого	25	25	25	25	100

Подбор респондентов осуществлялся по целевому принципу с предварительной стратификацией по вузам и направлениям посредством обращения к преподавателям, курирующим соответствующие учебные группы, и личным приглашениям в рамках студенческих мероприятий.

Форма анкетной характеристики участника. Для фиксации параметров выборки и последующей анонимизации каждому участнику присваивался код, отражающий: вуз (по аббревиатуре), направление подготовки (сокращенно), порядковый номер респондента в подгруппе. Пример: РУДН_ИТ_03 – студент Российского университета дружбы народов по направлению подготовки «Информационные системы и технологии», третий по порядку. При анализе и цитировании интервью использовались только анонимизированные коды. Информация о вузе раскрывалась только в тех случаях, когда она имела значение для контекста анализа (например, при сопоставлении институциональных различий).

Сбор данных осуществлялся в период с февраля по май 2025 года. Интервью проводились очно либо через платформу Яндекс Телемост в зависимости от пожеланий участников и с их согласия транскрибировались. Интервью включало пять смысловых блоков.

Первый блок посвящен общим представлениям студентов об академической культуре. Уточнялось, насколько студенты знакомы с понятием академической культуры, в каких контекстах они его слышали и какие явления университетской жизни они соотносят с академической нормой. Отдельное внимание уделялось их способности различать академические и административные требования.

Во втором блоке обсуждалась академическая честность и отношение к авторству. Респонденты высказывались о том, какое содержание они вкладывают в понятие академической честности, как воспринимают нормы самостоятельности и корректного цитирования и в какой мере в их университете поднимается вопрос авторской ответственности за текст.



Третий блок касался повседневных академических практик и характеристик обработки и формулирования знания: какие виды учебных заданий студенты считают действительно академическими, как они воспринимают требования к аргументации, логике рассуждений и стилю научного текста и в каких форматах получили возможность их изучать.

Четвертый блок фокусировался на аспектах субъектности, самоорганизации и инициативности. Рассматривались ситуации, в которых студентам предоставлялась свобода выбора формата, темы или подхода к выполнению заданий, а также то, насколько образовательная программа поощряет исследовательскую активность и формирование собственной позиции.

Пятый блок был связан с восприятием академической среды и институциональных условий. Вопросы были направлены на выявление факторов, которые, по мнению студентов, способствуют или препятствуют формированию академической культуры, а также на обсуждение равенства возможностей и механизмов признания учебной или проектной активности.

Вопросы формулировались на основе теоретической рамки, предложенной Е. Тихоновой, М. Косычевой, П. Касаткиным [Tikhonova et al., 2023]. Дополнительно в структуру интервью был включен блок вопросов, направленных на выяснение того, как сами студенты воспринимают различие между академической и организационной культурой, поскольку в ряде исследований отмечается концептуальная неустойчивость границ между этими понятиями. В частности, в обзорной статье L. Pedraja-Rejas, E. Rodríguez-Ponce, J. Labraña [Pedraja-Rejas et al., 2022] подчеркивается, что в литературе по высшему образованию академическая культура нередко подменяется более общим понятием институциональной/корпоративной культуры, что затрудняет ее точное определение и операционализацию в эмпирических исследованиях.

Все вопросы интервью были открытыми, сформулированы в доступной и нейтральной форме, не диктующей варианты ответа. Их цель состояла в том, чтобы дать респондентам возможность свободно описать собственный опыт и интерпретации. Полный список вопросов приведен в Приложении 1.

Этические аспекты. Перед началом интервью каждый участник подписал информированное согласие, в котором были объяснены цели интервью, принципы анонимности, возможность выхода из исследования на любом этапе и условия обработки персональных данных.

Обработка и анализ данных. Все интервью были проанализированы посредством тематического анализа по V. Braun, V. Clarke [Braun, Clarke, 2006], позволяющего реконструировать субъективные модели академической культуры студентами и выявить структурные элементы академической культуры, которые они осознают, различают и воспроизводят в собственных представлениях.

Первичное знакомство с данными. Каждое интервью было проанализировано с целью выявления значимых смысловых единиц, связанных с академическими практиками, этическими установками, авторской позицией, академическим стилем, организационной средой. Особое внимание уделялось спонтанным формулировкам и ситуациям, в которых студенты не смогли определить статус норм (академических или административных).

Кодирование данных. Для кодирования использовалась предварительно заданная концептуальная рамка Е. Тихоновой, М. Косычевой, П. Касаткиным [Tikhonova et al., 2023]. В ее составе учитывались следующие компоненты: академическая честность, академическое письмо, субъектность, самоорганизация, академическая продуктивность, академическая среда, академическая свобода, равенство доступа, система признания, устойчивость, управление знанием, коллаборации. Каждому смысловому отрывку (фразе, абзацу или эпизоду) присваивались соответствующие коды, отражающие упоминаемый компонент, а также уровень осознанности: распознан / частично распознан / не распознан / искажен. Кодирование осуществлялось вручную.

Идентификация тем и группировка по компонентам. После завершения кодировки данные были агрегированы в соответствии с тематическими блоками, соответствующими компонентам академической культуры. Для каждого блока проводился сравнительный анализ представлений студентов, с акцентом на частотность упоминаний компонента, характер интерпретации (положительная, нейтральная, формализованная, критическая), способность различать академический и административный статус нормы (табл. 2).

Таблица 2
Table 2

Уровень распознавания студентом структурного компонента академической культуры
The level of student recognition of the structural component of academic culture

Уровень распознавания	Маркеры в ответах студентов	Вес
Полное распознавание	Студент демонстрирует понимание значения компонента, может привести пример, объяснить ценность или функцию	3
Частичное распознавание	Компонент упоминается в контексте поведения или опыта, но не осмысливается концептуально	2
Искажение/редукция	Компонент сводится к формальной процедуре или воспринимается как техническое требование	1
Отсутствие распознавания	Компонент отсутствует в ответах, либо подменяется несоответствующим содержанием	0

Для количественного сравнения степени осознанности компонентов академической культуры в разных университетах использовался интегральный индекс осознанности, рассчитываемый на основе частотных данных, полученных в результате тематического анализа интервью. Все зафиксированные интерпретации ключевых компонентов (академическая честность, письмо, субъектность, среда и др.) были закодированы по четырем уровням осознанности. Для каждого университета в пределах одного компонента рассчитывался индекс осознанности (ИО) по формуле:

$$ИО_i = \frac{(n_A \cdot 3) + (n_B \cdot 2) + (n_C \cdot 1) + (n_D \cdot 0)}{N},$$

где n_A , n_B , n_C , n_D – количество студентов, чьи высказывания были отнесены к соответствующим уровням осознанности; N – общее количество респондентов в университете (в нашем случае – 25). Индекс принимает значение от 0 до 3. Чем выше индекс, тем более осмысленно и глубоко студенты данного университета распознают конкретный компонент академической культуры.

Отбор цитат и построение тематических описаний. На последнем этапе были отобраны репрезентативные цитаты студентов по каждому компоненту. Эти фрагменты стали основой для построения тематических блоков, которые легли в основу раздела «Результаты» и позволили сопоставить уровень академической рефлексии студентов с теоретической моделью.

Результаты

Анализ интервью позволил выявить, как студенты непрофильных направлений понимают феномен академической культуры, какие ее компоненты они способны



осознанно различать, а какие остаются для них неявными или подменяются формальными административными нормами. Данные представлены в соответствии с концептуальными блоками, заложенными в структуру интервью и отражающими ключевые компоненты академической культуры. В таблице 3 представлен индекс осознанности в осознании студентами каждого компонента академической культуры, что позволяет отследить специфичность контуров академической среды вуза.

Таблица 3
Table 3

Индекс осознанности каждого из компонентов академической культуры
Index of awareness of each academic culture component

Университет	Общие представления	Академическая честность	Академическое письмо	Субъектность	Академическая среда
РУДН	0,96	1,48	1,40	0,96	0,56
МГУ	0,64	1,12	1,20	0,88	0,36
МГИМО	1,16	1,40	1,56	1,04	0,76
РГСУ	0,52	0,68	1,04	1,00	0,36

Общие представления об академической культуре

Из 100 опрошенных студентов только 12 смогли воспроизвести определение академической культуры, близкое к содержательному (включающее упоминание передачи знания, исследовательской этики, структуры научного мышления или институциональных норм, поддерживающих самостоятельное образование). Все они обучались на направлениях *политология / международные отношения* или *государственное и муниципальное управление*.

Еще 23 студента (в основном из направлений *менеджмент* и *ИТ*) под академической культурой понимали совокупность внешних требований к поведению: посещаемость, субординация, пунктуальность, дисциплина. Эти определения относились скорее к общему академическому порядку, чем к культурной структуре как таковой.

«Ну, культура – это когда в университете нужно вести себя определенным образом: *приходить вовремя, слушать, не спорить*» (ГМУ_03_РГСУ).

Таким образом, 35 % студентов в той или иной степени интерпретировали понятие «академическая культура», но в большинстве случаев оно редуцировалось до дисциплинарных и поведенческих норм, а не включало в себя интеллектуальную и этическую составляющие.

Оставшиеся 65 респондентов либо затруднились с ответом, либо прямо заявляли, что не знают, что такое академическая культура, либо называли ее отдельные формальные аспекты без попытки обобщения. Типичными ответами были: «*не слышал такого*», «*что-то про поведение*», «*про оформление работ, наверное*», что свидетельствует о высокой степени неосознанности концепта и отсутствии у студентов сформированной когнитивной схемы, связывающей академическую культуру с содержанием университетского обучения.

Кроме того, 58 % участников ярко продемонстрировали отождествление академических норм с административными процедурами: дедлайнами, подачей отчетов, регистрацией тем, формальными шаблонами и требованиями цифровых систем. Комментарии студентов указывали на смешение регламентных и образовательных практик:

«*Культура на деле – просто чтобы все все выполняли как положено, по утвержденному шаблону*» (ИТ_11_МГУ).

«Это все про бумажки. Чтобы отчетность не пострадала» (МЕН_09_РУДН).

Таким образом, большинство студентов не отделяют академическую культуру от системы организационного контроля и не воспринимают ее как самостоятельную ценностную структуру, регулиующую способы мышления, письменную коммуникацию и характер взаимодействия со знанием.

Академическая честность

Понятие академической честности оказалось знакомо подавляющему большинству участников: 87 из 100 студентов в той, или иной степени упомянули его в интервью. Однако само понимание этого компонента академической культуры варьировалось существенно, и в большинстве случаев сводилось к технологической интерпретации, связанной с прохождением проверки на антиплагиат. Так, 68 студентов (68 %) воспринимают академическую честность исключительно через призму соответствия формальной системе проверки: наличие уникальности, техническое редактирование текста, замена слов синонимами. Эти студенты описывали антиплагиат как барьер, который нужно обойти (синонимическими заменами, разбавлением текста, структурной перестановкой фраз). Ответы этой части респондентов демонстрируют искаженное понимание: честность воспринимается не как внутренняя норма академической деятельности, а как внешнее требование, подлежащее технической обработке.

«Нужно пройти 75 %. Если меньше – редактируй, вставь синонимы» (ИТ_06_РГСУ).

«Чтобы оригинальность была, иногда вставляю просто “воду”» (ГМУ_4_РУДН).

Кроме того, 8 студентов упоминали этику копирования чужих текстов, но рассматривали ее скорее как риск быть уличенным, а не как нарушение академических норм. Их формулировки подчеркивали прагматическую логику:

«Списывать можно, если препод не проверяет. Главное – чтобы в системе прошло» (МЕН_10_МГУ).

Только 11 участников (11 %) продемонстрировали осмысленное понимание академической честности как этической категории. В их ответах присутствовало упоминания авторства, интеллектуальной ответственности, уважения к источнику и самостоятельного позиционирования себя как автора текста. Эти респонденты подчеркивали значимость честного отношения к знанию как к интеллектуальному труду. Большинство из них – студенты РУДН и МГИМО, обучающиеся по направлениям *международные отношения и государственное и муниципальное управление*.

«Если я что-то беру из чужого текста, мне важно дать ссылку, иначе это как будто я выдаю чужое мнение за свое» (МО_05_РУДН).

«Честность – это не только чтобы не списывать. Это про то, что ты сам что-то понял, сам изложил» (ГМУ_05_МГУ).

Даже при высокой формальной узнаваемости термина, осознанное и культурно встроенное понимание академической честности как элемента академической идентичности наблюдается лишь у 1 из 10 студентов. При этом более 3/4 участников воспроизводят этот компонент в искаженном или редуцированном виде, сводя его к технической задаче соответствия системе антиплагиата, что указывает на глубокое смещение фокуса академической культуры с этики на контроль и на отсутствие сформированного понимания академической честности как основания научного взаимодействия.

Академическое письмо

Почти все студенты имели опыт написания академических текстов (курсовые, рефераты, эссе). Однако из 100 участников только 17 смогли объяснить, в чем заключается специфика академического письма как жанра: аргументированность, логическая структура, работа с источниками, аналитическая глубина. Причем 8 из этих 17 упомянули, что такие умения развивались «скорее случайно», через отдельные примеры обратной связи от преподавателя, а не как результат системного обучения.



Большинство (69 студентов) определяли академическое письмо как формальную обязанность, подчеркивая объем, оформление, формат файла и правила цитирования. Ответы по типу *«Главное – сделать 20 страниц и титульный лист»*, были нормой.

«Преподаватель дал пример, я по нему и делаю. Главное, чтобы не меньше 15 страниц написать и не красным горело в системе» (ГМУ_04_МГУ).

У 14 студентов (ИТ и менеджмент) прослеживалась явная подмена концепция выполнения письменных заданий логикой компиляции и «выполнения требований». При этом работа с источником часто сводилась к копированию с минимальной адаптацией. Следовательно, компонент академического письма в большинстве случаев распознается только в технически-шаблонном контексте и не ассоциируется с когнитивными и культурными целями (структурированием знания и выстраиванием научной позиции).

Субъектность и самоорганизация

Из всех структурных компонентов академической культуры именно академическая субъектность как способность к выбору, инициативе и самостоятельной образовательной позиции оказалась наименее распознаваемой студентами. Только 12 из 100 участников отметили, что им действительно предоставлялась возможность выбирать тему, формат или метод выполнения задания, и что эта возможность воспринималась ими как содержательно значимая и развивающая. В этих редких случаях студенты говорили о положительном опыте взаимодействия с преподавателями, готовыми поддерживать индивидуальные подходы или исследовательскую инициативу. Напротив, 88 студентов сообщали о жестко фиксированных шаблонах, методических инструкциях и требованиях, которые лишали задания элементарной гибкости. Формулировки типа *«делай как в образце»*, *«любой выбор – только по согласованию»* встречались практически во всех интервью.

«Если что-то предложишь – скажут: “это не по плану”. Поэтому проще сразу взять пример и сделать по нему» (ПОЛ_01_МГИМО).

В риторике большинства студентов инициатива и самоорганизация не фигурировали как образовательные ценности. Более того, 61 студент прямо или косвенно указывали на то, что ответственность за выполнение заданий воспринимается исключительно как реакция на дедлайн, а не как проявление внутренней академической позиции или контроля за собственным обучением. В таких случаях ответственность трактуется как внешнее давление (административное или оценочное), а не как выражение авторской субъектности. Ответы на вопросы формулировались как указание на стратегию выживания, а не на образовательное действие:

«Если дедлайн, значит, надо сделать к сроку. Не потому что интересно, а потому что нельзя завалить» (МЕН_06_РГСУ).

Компонент академической субъектности оказался не распознан более чем 80 % студентов, а в тех случаях, где он воспроизводится, чаще всего подменяется формальной лояльностью к инструкции или воспринимается как нагрузка, а не возможность.

Академическая среда

Академическая свобода, равенство доступа, признание академической продуктивности и устойчивость образовательной траектории слабо идентифицированы в ответах респондентов. Из 100 студентов лишь 9 описали случаи, в которых они ощущали, что их идеи были поддержаны, обсуждались или институционально поощрены. Причем в большинстве этих случаев речь шла не о системной поддержке, а о разовой инициативе конкретных преподавателей, проявивших индивидуальную вовлеченность.

«Я выбрала тему, и научный руководитель поддержала. Это редкость. Обычно говорят: возьми то, что уже проверено» (МЕН_03_РУДН).

Ни один из участников не упомянул о существовании прозрачных механизмов академического признания (кроме выставления оценки), открытых каналов обратной связи, возможностей для обсуждения неформализованных идей или равного доступа к исследовательским инициативам. Наличие этого вакуума позволяет утверждать, что

академическая среда как институционально поддерживающая структура практически отсутствует в восприятии респондентов. Наоборот, 62 участника прямо или косвенно сообщали, что мотивация к обучению строится исключительно на формализованных основаниях: оценках, необходимости соблюдения требования к защите работы, закрытию зачетной единицы. Даже такие формы, как участие в конференциях, написание курсовых или публичные презентации, воспринимались не как проявление академической активности, а как административно-нормативная обязанность.

«Если в рейтинге баллы дают, значит делаю. А если нет, то смысла нет. Все только ради отчетности» (ИТ_06_МГУ).

Такие компоненты как академическая свобода, равенство возможностей, устойчивость к академическим трудностям, вовлеченность в культуру обсуждения, не были упомянуты ни в одном интервью в явном виде. Более того, в 29 интервью респонденты подчеркнули, что отношение преподавателей к студентам часто зависит от субъективных факторов: симпатии, рейтинга группы, стиля общения, что вносит элемент произвольности и снижает доверие к университету как культурной и академической среде.

Согласно зафиксированным данным, академическая среда в восприятии большинства студентов не представлена как пространство институциональной поддержки развития. Она воспринимается либо как набор внешних требований и оценок, либо как хаотичное сочетание формальных правил и неформальных договоренностей. Компоненты академической культуры, связанные с равенством, признанием, свободой и устойчивостью, оказываются либо нераспознанными, либо отмененными логикой административной управляемости. Кроме того, данные демонстрируют вариативность представлений в зависимости от институционального контекста: в отдельных университетах были зафиксированы более высокие индексы осознанности в восприятии того, или иного компонента академической культуры, что может свидетельствовать о различиях в образовательной среде и характере педагогического сопровождения.

Обсуждение результатов

Целью настоящего исследования было выявить, как студенты образовательных программ в российских университетах понимают и интерпретируют ключевые компоненты академической культуры. Анализ ответов респондентов опирался на структурные блоки интервью, отражающие понимание сути таких компонентов, как академическая честность, академическое письмо, субъектность, академическая среда и общие представления об академической культуре.

Полученные данные свидетельствуют, что уровень осознанности академической культуры у студентов, обучающихся на направлениях, не включающих обязательные курсы по академическому письму или исследовательской подготовке, является преимущественно низким. Только по одному из пяти компонентов (академическое письмо) индекс осознанности восприятия превысил 1,3, что указывает на частичное распознавание его содержательных признаков. Напротив, в отношении компонентов «общие представления об академической культуре», «академическая среда» и «субъектность» большинство респондентов продемонстрировали достаточно низкий уровень осмысления либо подмену этих понятий административными или дисциплинарными требованиями. Особую тревогу вызывает тот факт, что ключевой для академической культуры компонент – академическая честность [The fundamental values ..., 2013] в 75 % случаев нашел отражение в способности формальной проверки порожденных текстов в системе антиплагиата.

Полученные в текущем исследовании данные соотносятся с рядом наблюдений, сделанных в предыдущих исследованиях, касающихся восприятия академической культуры в образовательной среде. Так, в обзоре L. Pedraja-Rejas, E. Rodríguez-Ponce, J. Labraña [Pedraja-Rejas et al., 2022] подчеркивается, что академическая культура в исследованиях по высшему образованию часто трактуется через призму организационных



факторов, что затрудняет ее различение от общей институциональной логики. Эта тенденция совпадает с обнаруженным в настоящем исследовании смешением студентами академических и административных норм. Кроме того, ряд исследований подтверждает, что студенты, обучающиеся по направлениям, не включающим исследовательскую подготовку, как правило, демонстрируют ограниченное или формализованное понимание академических норм. L. Bunce, A. Baird, S.E. Jones [2022] показали, что у студентов с низкой академической идентификацией чаще наблюдается поверхностный подход к обучению и восприятие академических норм как инструмента внешнего контроля. Аналогично, T. Wanner, E. Palmer [2018] отмечают, что у студентов начальных курсов, не прошедших систематическое обучение академической грамотности, нередко возникают затруднения с интерпретацией требований и этических норм, сопровождаемые высоким уровнем тревожности и неуверенности. Соответственно, академическая культура для них остается неявной, слабо артикулированной и не связанной с содержанием обучения. Результаты текущего исследования, в частности высокий уровень редукции респондентами таких компонентов, как субъектность и академическая среда, подтверждают это наблюдение и указывают на слабую институциональную поддержку академической социализации в образовательных программах, где исследовательская компонента отсутствует. Эти наблюдения акцентируют необходимость целенаправленного педагогического сопровождения академической социализации.

Полученные данные позволяют рассматривать низкий уровень осознанности академической культуры среди студентов как следствие ряда взаимосвязанных институциональных и педагогических факторов. Во-первых, структура бакалавриата в высшем образовании не гарантирует равного доступа к академическим практикам: участие в исследовательской или проектной деятельности со стороны студентов часто носит формально-заданный характер, особенно в программах прикладной направленности [Smolentseva, 2021]. Во-вторых, в условиях слабой институциональной артикуляции академических норм студенты усваивают логику «выполнения требований» без их осмысления (приоритет отдается соответствию формальным ожиданиям, а не внутреннему усвоению академических ценностей и процедур) [Wanner, Palmer, 2018; Bunce et al., 2022]. В-третьих, практика преподавания в образовательных траекториях, не связанных с целенаправленной исследовательской деятельностью, редко включает явное проговаривание норм, связанных с авторством, позицией автора или работой со знанием даже при выполнении письменных заданий, что препятствует формированию устойчивой академической идентичности.

Фрагментарность и редукция представлений студентов об академической культуре могут интерпретироваться как проявление конфликта между академической и административной логикой внутри институционального пространства вуза. Как обосновали S.K. Canhilal, B. Lepori, M. Seeber [2016], в университетах, испытывающих давление формализованных механизмов управления, академические нормы все чаще подменяются процедурами организационного контроля, в результате чего опыт студентов структурируется преимущественно вокруг регламентных практик, а не культурных форм познания и интеллектуального взаимодействия.

Результаты текущего исследования подтверждают гипотезу о разрыве между декларативным уровнем академических норм и их реальным восприятием студентами. Несмотря на их формальное присутствие в образовательной риторике, академическая культура в опыте большинства участников не проявляется как осмысленная ценностная структура. Напротив, она воспринимается как фон или совокупность внешних регламентов, не интегрированных в содержание повседневного обучения. Это особенно характерно для направлений, не предполагающих исследовательской подготовки, где образовательный процесс структурируется преимущественно через административную и процедурную логику.

Ограничения исследования. Ключевым ограничением настоящего исследования является его фокус на студентах бакалавриата. В условиях отсутствия курсов по академическому письму, исследовательской подготовке и этике знания поведение студентов отражает базовый уровень спонтанной, неформальной академической социализации. Выборка респондентов данного исследования позволяет исследовать «нулевую точку» осознания академических норм. Вместе с тем полученные результаты не могут быть автоматически экстраполированы на магистратуру и аспирантуру.

Используемый инструмент (полуструктурированное интервью) выявляет глубину интерпретации, но не позволяет установить точную причинность. Однако возможность реконструкции механизмов интерпретации, практик смыслопроизводства и дискурсивных структур, через которые студенты осмысливают академическую культуру, особенно важны на ранних этапах изучения феномена, когда важнее понять, как студенты думают, чем измерить, как часто они действуют определенным образом.

Ограниченным является и объем выборки (100 респондентов). Ограниченность выборки компенсируется тем, что она была целенаправленно стратифицирована по вузам, направлениям подготовки и полу, что позволяет говорить о репрезентативности в рамках исследовательской задачи. Более того, в контексте глубинных качественных исследований, именно информационное насыщение, а не численность, является критерием достаточности данных [Patton, 2002]. Уже в пределах имеющейся выборки наблюдается насыщение тем, позволяющее делать обоснованные выводы.

Заключение

Результаты настоящего исследования позволяют утверждать, что академическая культура в студенческом восприятии студентов направлений бакалавриата практико-прикладного характера остается в значительной степени нераспознанной, редуцированной или искаженной. Несмотря на формальное присутствие таких элементов, как академическое письмо, честность, самостоятельная работа и системы требований, их внутреннее содержание и ценностное значение как части академической культуры остаются не идентифицированными большинством участников. Только отдельные компоненты (в первую очередь, академическое письмо и частично честность) вызывают узнавание, однако и они чаще воспроизводятся в техническом, а не этическом или эпистемологическом ключе.

Наиболее проблемными оказались представления студентов об академической среде и субъектности. Эти компоненты практически не фигурировали в интервью в содержательном виде и, как показал анализ, применялись логикой адаптивного поведения, нормативных шаблонов и административных требований. Понятие «академическая культура» как ценностная и познавательная рамка университетского образования практически отсутствует в спонтанной когнитивной схеме респондентов. Вместо него в ответах доминируют ориентиры на «дедлайны», «шаблоны», «процедуры» и «оценки».

Полученные данные указывают на необходимость институционального артикулирования академической культуры в образовательных траекториях студентов всех профилей, включая направления, не ориентированные непосредственно на научно-исследовательскую деятельность. Такой подход может быть реализован через внедрение микроформатов, связанных с обсуждением значимости авторства, исследовательской позиции, самостоятельности и работы со знанием; через модули по академической грамотности в дисциплинах любого профиля; а также через развитие институтов обратной связи, поощрения субъектности и публичного признания учебной продуктивности.

С теоретической точки зрения, исследование демонстрирует, что академическая культура есть не столько совокупность норм, но воспринимаемая структура, интегрирующаяся (или не интегрирующаяся) в индивидуальные когнитивные схемы. Она требует не просто регламентации, но присвоения через образовательное взаимодействие и



культуру смыслопроизводства. Именно поэтому понимание того, как студенты интерпретируют или редуцируют ее компоненты, становится ключевым для проектирования эффективной академической среды.

В дальнейших исследованиях целесообразно расширить анализ на другие уровни образования (магистратура, аспирантура), включить в выборку студентов дисциплин с выраженной исследовательской подготовкой, а также сопоставить студенческие представления с институциональными ожиданиями преподавателей. Подобный подход позволит выстроить более полную картину институционального воспроизводства академической культуры и разработать механизмы ее осознанной трансляции.

Список литературы

- Тихонова Е.В., Косычева М.А., Ефремова Г.И. 2024. Академическая культура: объем, содержание и стратегии развития. В кн.: Векторы трансформации современного университета. Под ред. Л.К. Раицкой. Москва, Проспект: 58–84.
- Atalay A., Seylim E., Balci A. 2022. Socialization at universities: A case study. *European Journal of Educational Sciences*, 9(2): 19–43. DOI: [10.19044/ejes.v9no2a19](https://doi.org/10.19044/ejes.v9no2a19)
- Braun V., Clarke V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bunce L., Baird A., Jones S.E. 2022. The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11): 1958–1978. DOI: [10.1080/03075079.2015.1127908](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908)
- Canhilal S.K., Lepori B., Seeber M. 2016. Decision-making power and institutional logic in higher education institutions: A comparative analysis of European universities. *Research in the Sociology of Organizations*, 45: 169–194. DOI: [10.1108/s0733-558x20150000045019](https://doi.org/10.1108/s0733-558x20150000045019)
- Elizondo A.R., Kaltenbrunner W. 2024. Navigating the science system: Research integrity and academic survival strategies. *Science and Engineering Ethics*, 30(2): 12. DOI: [10.1007/s11948-024-00467-3](https://doi.org/10.1007/s11948-024-00467-3)
- Kayyali M. 2022. The importance of faculty development in higher education. *International Journal of Higher Education Policies and Leadership*, 1(1): 1–9.
- Lee J., Li W. 2022. Academic socialization in a collaborative research project: Developing identities as emergent scholars. In: International students' multilingual literacy practices: An asset-based approach to understanding academic discourse socialization. Eds. P. de Costa, W. Li, J. Lee. Multilingual Matters: 12–26.
- Lea M.R., Street B.V. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2): 157–172. DOI: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)
- Li D. 2022. A review of academic literacy research development: From 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7: 5. DOI: [10.1186/s40862-022-00130-z](https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z)
- Marginson S. 2014. Academic freedom: A global comparative approach. *Frontiers of Education in China*, 9(1): 24–41. DOI: [10.1007/bf03397000](https://doi.org/10.1007/bf03397000)
- Owusu-Agyeman Y. 2022. Experiences and perceptions of academics about student engagement in higher education. *Policy Futures in Education*, 20(6): 661–680. DOI: [10.1177/14782103211053718](https://doi.org/10.1177/14782103211053718)
- Patton M.Q. 2002. Two Decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3): 261–283. DOI: [10.1177/1473325002001003636](https://doi.org/10.1177/1473325002001003636)
- Pedraja-Rejas L., Rodríguez-Ponce E., Labraña J. 2022. What do we know about academic culture? A review of the concept in the field of higher education studies. *Educação e Pesquisa*, 48(1): e240831. DOI: [10.1590/s1678-4634202248240831eng](https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248240831eng)
- Pham D.H. 2021. The professional development of academic staff in higher education institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1): 115–131. DOI: [10.2478/jtes-2021-0009](https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009)
- Smolentseva A. 2021. What is the emerging society with a high participation higher education system? In: Higher Education in the Next Decade: Global Challenges, Future Prospects. Eds. H. Eggins, A. Smolentseva, H. de Wit. Chapter: 10. Brill: 186–204. DOI: [10.1163/9789004462717_011](https://doi.org/10.1163/9789004462717_011)
- The fundamental values of academic integrity. 2013. Ed. T. Fishman. International Center for Academic Integrity.
- Tijdkink J.K., Valkenburg G., de Rijcke S., Dix G. 2024. Relational responsibilities: Researchers perspective on current and progressive assessment criteria: A focus group study. *PLoS ONE*, 19(9): e0307814. DOI: [10.1371/journal.pone.0307814](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307814)

- Tikhonova E., Kosycheva M., Kasatkin P. 2023. Exploring academic culture: Unpacking its definition and structure (A systematic scoping review). *Journal of Language and Education*, 9(4): 151–168. DOI: [10.17323/jle.2023.18491](https://doi.org/10.17323/jle.2023.18491)
- Valkenburg G., Dix G., Tijdink J., de Rijcke S. 2021. Expanding research integrity: A cultural-practice perspective. *Science and Engineering Ethics*, 27: 10. DOI: [10.1007/s11948-021-00291-z](https://doi.org/10.1007/s11948-021-00291-z)
- Wanner T., Palmer E. 2018. Formative self-and peer assessment for improved student learning: The crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7): 1032–1047. DOI: [10.1080/02602938.2018.1427698](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698)
- Xiao C., Chen X. 2023. Academic discourse socialization through oral activities in higher education: A systematic review. *SAGE Open*, 13(4). DOI: [10.1177/21582440231193388](https://doi.org/10.1177/21582440231193388)
- Yang R. 2015. Reassessing China's higher education development: A focus on academic culture. *Asia Pacific Education Review*, 16(4): 527–535. DOI: [10.1007/s12564-015-9397-2](https://doi.org/10.1007/s12564-015-9397-2)
- Zwolińska-Gładys K., Lorenc S., Kowalska N., Pomykała R. 2024. Higher education staff development: A need-oriented approach based on survey research. *Scientific Reports*, 14(1): 31455. DOI: [10.1038/s41598-024-83053-8](https://doi.org/10.1038/s41598-024-83053-8)

References

- Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Efremova G.I. 2024. Akademicheskaya kul'tura: ob'em, sodержanie i strategii razvitiya [Academic culture: volume, content and development strategies]. In: Vektory transformatsii sovremennogo universiteta [Vectors of transformation of the modern university]. Ed. L.K. Raitskaya. Moscow, Publ. Prospekt: 58–84.
- Atalay A., Seylim E., Balci A. 2022. Socialization at universities: A case study. *European Journal of Educational Sciences*, 9(2): 19–43. DOI: [10.19044/ejes.v9no2a19](https://doi.org/10.19044/ejes.v9no2a19)
- Braun V., Clarke V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bunce L., Baird A., Jones S.E. 2022. The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11): 1958–1978. DOI: [10.1080/03075079.2015.1127908](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908)
- Canhilal S.K., Lepori B., Seeber M. 2016. Decision-making power and institutional logic in higher education institutions: A comparative analysis of European universities. *Research in the Sociology of Organizations*, 45: 169–194. DOI: [10.1108/s0733-558x20150000045019](https://doi.org/10.1108/s0733-558x20150000045019)
- Elizondo A.R., Kaltenbrunner W. 2024. Navigating the science system: Research integrity and academic survival strategies. *Science and Engineering Ethics*, 30(2): 12. DOI: [10.1007/s11948-024-00467-3](https://doi.org/10.1007/s11948-024-00467-3)
- Kayyali M. 2022. The importance of faculty development in higher education. *International Journal of Higher Education Policies and Leadership*, 1(1): 1–9.
- Lee J., Li W. 2022. Academic socialization in a collaborative research project: Developing identities as emergent scholars. In: International students' multilingual literacy practices: An asset-based approach to understanding academic discourse socialization. Eds. P. de Costa, W. Li, J. Lee. Multilingual Matters: 12–26.
- Lea M.R., Street B.V. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2): 157–172. DOI: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)
- Li D. 2022. A review of academic literacy research development: From 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7: 5. DOI: [10.1186/s40862-022-00130-z](https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z)
- Marginson S. 2014. Academic freedom: A global comparative approach. *Frontiers of Education in China*, 9(1): 24–41. DOI: [10.1007/bf03397000](https://doi.org/10.1007/bf03397000)
- Owusu-Agyeman Y. 2022. Experiences and perceptions of academics about student engagement in higher education. *Policy Futures in Education*, 20(6): 661–680. DOI: [10.1177/14782103211053718](https://doi.org/10.1177/14782103211053718)
- Patton M.Q. 2002. Two Decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3): 261–283. DOI: [10.1177/1473325002001003636](https://doi.org/10.1177/1473325002001003636)
- Pedraja-Rejas L., Rodríguez-Ponce E., Labraña J. 2022. What do we know about academic culture? A review of the concept in the field of higher education studies. *Educação e Pesquisa*, 48(1): e240831. DOI: [10.1590/s1678-4634202248240831eng](https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248240831eng)
- Pham D.H. 2021. The professional development of academic staff in higher education institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1): 115–131. DOI: [10.2478/jtes-2021-0009](https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009)



- Smolentseva A. 2021. What is the emerging society with a high participation higher education system? In: Higher Education in the Next Decade: Global Challenges, Future Prospects. Eds. H. Eggins, A. Smolentseva, H. de Wit. Chapter: 10. Brill: 186–204. DOI: [10.1163/9789004462717_011](https://doi.org/10.1163/9789004462717_011)
- The fundamental values of academic integrity. 2013. Ed. T. Fishman. International Center for Academic Integrity.
- Tijdink J.K., Valkenburg G., Rijcke S. de, Dix G. 2024. Relational responsibilities: Researchers perspective on current and progressive assessment criteria: A focus group study. *PLoS ONE*, 19(9): e0307814. DOI: [10.1371/journal.pone.0307814](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307814)
- Tikhonova E., Kosycheva M., Kasatkin P. 2023. Exploring academic culture: Unpacking its definition and structure (A systematic scoping review). *Journal of Language and Education*, 9(4): 151–168. DOI: [10.17323/jle.2023.18491](https://doi.org/10.17323/jle.2023.18491)
- Valkenburg G., Dix G., Tijdink J., de Rijcke S. 2021. Expanding research integrity: A cultural-practice perspective. *Science and Engineering Ethics*, 27: 10. DOI: [10.1007/s11948-021-00291-z](https://doi.org/10.1007/s11948-021-00291-z)
- Wanner T., Palmer E. 2018. Formative self-and peer assessment for improved student learning: The crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7): 1032–1047. DOI: [10.1080/02602938.2018.1427698](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698)
- Xiao C., Chen X. 2023. Academic discourse socialization through oral activities in higher education: A systematic review. *SAGE Open*, 13(4). DOI: [10.1177/21582440231193388](https://doi.org/10.1177/21582440231193388)
- Yang R. 2015. Reassessing China's higher education development: A focus on academic culture. *Asia Pacific Education Review*, 16(4): 527–535. DOI: [10.1007/s12564-015-9397-2](https://doi.org/10.1007/s12564-015-9397-2)
- Zwolińska-Gładys K., Lorenc S., Kowalska N., Pomykała R. 2024. Higher education staff development: A need-oriented approach based on survey research. *Scientific Reports*, 14(1): 31455. DOI: [10.1038/s41598-024-83053-8](https://doi.org/10.1038/s41598-024-83053-8)

Приложение 1

Блок 1. Общие представления об академической культуре

1. Что Вы понимаете под выражением академическая культура? С какими явлениями в университете Вы ее соотносите?
2. Сталкивались ли Вы с ситуациями, когда преподаватели или администрация ссылались на академические нормы? Что именно в этих случаях имелось в виду?
3. Как Вы различаете требования, связанные с академической деятельностью, и общие организационные или административные правила?

Блок 2. Академическая честность и отношение к статусу автора

4. Какое содержание, по вашему мнению, несет в себе академическая честность? Почему, как Вы думаете, ей придается такое большое значение?
5. Как в вашем университете относятся к таким действиям, как списывание, заимствование текста без ссылки на первоисточник, формальное прохождение проверки рукописи в системе Антиплагиат?
6. Обсуждал ли кто-то с вами в университете, что такое авторская позиция / ответственность за порожденный текст?

Блок 3. Академические практики и отношение к знанию

7. Какие задания Вы воспринимаете как действительно академические по своей сути? Что их отличает от остальных?
8. В каких случаях от Вас ожидали не просто пересказ, а формулировку собственного вывода, аргумента или научной позиции в контексте университетской среды?
9. Приводили ли преподаватели примеры того, как правильно строить рассуждение, формулировать гипотезу или делать ссылку на источник?
10. Считаете ли Вы, что стиль и логика изложения представляют собой важную часть академической работы, или это второстепенные детали?

Блок 4. Самоорганизация, субъектность, инициативность

11. Предоставляли ли Вам возможность в университете самостоятельно выбрать тему, подход или формат выполнения задания?
12. Поощряется ли в вашей образовательной программе инициативность, исследовательская активность, постановка собственных вопросов?
13. Чувствуете ли Вы личную ответственность за то, как оформляете свою работу, как строите аргументацию, как выбираете источники?

Блок 5. Академическая среда и контекст организации

14. Какие условия в университете, на ваш взгляд, действительно помогают развивать академическую культуру? (например, поддержка преподавателей, обратная связь, доступ к источникам)
15. Есть ли у студентов равные возможности участвовать в учебной и научной деятельности? Или вы замечали барьеры?
16. Получали ли Вы признание или поддержку за выполнение заданий, участие в проектах, инициативность? Какие формы поощрения вы считаете справедливыми?

Конфликт интересов: о потенциальном конфликте интересов не сообщалось.

Conflict of interest: no potential conflict of interest related to this article was reported.

Поступила в редакцию 17.04.2025

Received April 17, 2025

Поступила после рецензирования 29.05.2025

Revised May 29, 2025

Принята к публикации 10.06.2025

Accepted June 10, 2025

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Тихонова Елена Викторовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры Английского языка № 5, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия.

Elena V. Tikhonova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of English Language No. 5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia.