Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 37.02
EDN ENICZX
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2026-31-3-658-676

Обоснование дидактического статуса состязательного подхода к образованию

Артем Петрович Гулов *, Елена Викторовна Бережнова
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, проспект Вернадского, 76
*Адрес для переписки: gulov@tea4er.org

Аннотация

Актуальность. Педагогическая практика накопила значительный массив эмпирических свидетельств об эффективности состязательных форм организации обучения: метаанализы фиксируют умеренный, но статистически значимый положительный эффект на когнитивные результаты и академическую вовлеченность обучающихся. Вместе с тем категориальный статус состязательности в дидактике остается неопределенным: различные исследователи описывают ее как принцип, метод или технологию, что затрудняет теоретическое обобщение и сопоставление результатов исследований. Устранение этой категориальной неопределенности представляет самостоятельную теоретическую задачу.

Материал и методы. Работа выполнена в жанре концептуальной статьи типа Theory Adaptation: конструкт состязательности, разработанный в психологии мотивации и конкурентологии, переносится в категориальную систему дидактики с необходимой адаптацией. В качестве основного метода применена критериальная дифференциация уровней дидактического обобщения (подход, принцип, метод, технология), дополненная типологическим сравнением смежных дидактических конструктов. Теоретическую базу образуют работы по методологии педагогического знания, исследования феномена состязательности в отечественной дидактике и психологические теории, объясняющие механизмы влияния состязания на учение.

Результаты исследования. Разработана авторская система из пяти критериев разграничения дидактических категорий (уровень обобщения, охват системы, отношение к цели, нормативная нейтральность, системообразующая роль); проведена верификация соответствия состязательности критериям подхода; сформулировано авторское определение состязательного подхода; построена типология, позволяющая отличить состязательный подход от компетентностного и деятельностного подходов, геймификации и кооперативного обучения; предложена структурная модель, объединяющая компоненты педагогической системы, психологические механизмы и условия реализации в единую концептуальную схему.

Выводы. Квалификация состязательности как педагогического подхода снимает ряд теоретических противоречий, существующих в литературе, обеспечивает категориальную точность при описании состязательных образовательных практик и открывает перспективы для эмпирической верификации предложенной модели в реальных дидактических контекстах.

© Гулов А.П., Бережнова Е.В., 2026

Ключевые слова: состязательность, педагогический подход, дидактика, категориальный статус, теория самодетерминации, социальное сравнение, состязательная образовательная среда, концептуальная статья

Финансирование. Исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: А.П. Гулов – концепция и дизайн исследования, разработка критериальной системы, верификация, написание черновика рукописи, редактирование. Е.В. Бережнова – методологическая консультация, обзор литературы по методологии педагогического знания, критический анализ рукописи, научное редактирование.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Гулов А.П., Бережнова Е.В.* Обоснование дидактического статуса состязательного подхода к образованию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2026. Т. 31. № 3. С. 658-676. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2026-31-3-658-676, https://elibrary.ru/eniczx

Original article
EDN ENICZX
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2026-31-3-658-676

Justification of the didactic status of the competitive approach to education

Artem P. Gulov*, Elena V. Berezhnova
Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation
*Corresponding author: gulov@tea4er.org

Abstract

Importance. Pedagogical practice has accumulated substantial empirical evidence on the effectiveness of competitive forms of learning organisation: meta-analyses consistently report a moderate yet statistically significant positive effect on cognitive outcomes and academic engagement. Nevertheless, the categorical status of competitiveness within didactics remains ambiguous – different researchers describe it as a principle, a method, or a technology, which impedes theoretical synthesis and the comparability of research findings. Resolving this categorical ambiguity constitutes an independent theoretical problem.

Materials and Methods. The study is conducted as a conceptual paper of the Theory Adaptation type: the construct of competitiveness, developed within motivational psychology and competition theory, is transferred into the categorical system of didactics with the necessary theoretical adaptation. The primary method is criterial differentiation of levels of didactic generalisation (approach, principle, method, technology), complemented by typological comparison of related didactic constructs. The theoretical framework draws on works in the methodology of pedagogical knowledge, research on the phenomenon of competitiveness in Russian didactics, and psychological theories explaining the mechanisms through which competition affects learning.

Results and Discussion. An original system of five criteria for distinguishing didactic categories is developed (level of generalisation, system coverage, relation to purpose, normative neutrality, and system-forming role); the correspondence of competitiveness to the criteria of an approach is verified; an original definition of the competitive approach is formulated; a typology is constructed to differentiate the competitive approach from competence-based and activity-based approaches,

gamification, and cooperative learning; and a structural model is proposed that integrates the components of the pedagogical system, psychological mechanisms, and implementation conditions into a unified conceptual framework.

Conclusion. Qualifying competitiveness as a pedagogical approach resolves a number of theoretical contradictions present in the literature, provides categorical precision in describing competitive educational practices, and opens prospects for empirical verification of the proposed model in real didactic contexts.

Keywords: competitiveness, pedagogical approach, didactics, categorical status, self-determination theory, social comparison, competitive educational environment, conceptual article

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: A.P. Gulov – concept and research design, development of the criterial system, verification, writing – original draft preparation, editing. E.V. Berezhnova – methodological consultation, literature review on the methodology of pedagogical knowledge, critical analysis of the manuscript, scientific editing.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Gulov, A.P., & Berezhnova, E.V. (2026). Justification of the didactic status of the competitive approach to education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 31, no. 3, pp. 658-676. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2026-31-3-658-676, https://elibrary.ru/eniczx

АКТУАЛЬНОСТЬ

Последнее десятилетие отмечено устойчивым ростом исследовательского интереса к состязательным формам организации обучения. Метаанализ М. Сайлера и Л. Хомнер показал, что геймификация, включающая соревновательные элементы, дает умеренный, но статистически значимый эффект на когнитивные результаты обучения (g = 0,49) [1]. Параллельно теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси продемонстрировала, что состязательные контексты не подрывают внутреннюю мотивацию при условии удовлетворения базовых психологических потребностей – автономии, компетентности и связанности [2]. Вместе с тем критическая традиция, восходящая к А. Кону, продолжает настаивать на деструктивности конкурентных ситуаций для глубинного учения [3]. В отечественной педагогике Н.И. Наумкин с соавт. разработали концепцию состязательной образовательной среды, эмпирически подтвердив ее продуктивность для подготовки инженеров к инновационной деятельности [4]. Новейшее исследование О.П. Глущенко предложило определение состязательности как дидактического принципа, фактически описав целостную систему, затрагивающую все компоненты педагогического процесса [5]. Возникает парадокс: исследователи, работающие с одним и тем же феноменом, помещают его на разные уровни дидактического обобщения – от конкретного метода до системной характеристики образовательного процесса.

Прежде чем перейти к существу проблемы, необходима терминологическая оговорка. В отечественной педагогике понятие «обучение» подразумевает неразрывную взаимосвязь деятельностей педагога и обучающегося – единый процесс, включающий и преподавание, и учение. В англоязычной традиции *teaching и learning* концептуально разведены: первое обозначает действия преподавателя, второе – познавательную активность учащегося. Различие не является чисто лексическим; оно отражает несовпадение категориальных систем, выросших из разных философских оснований. Когда настоящая статья использует термин «обучение», имеется в виду именно целостный дидактический процесс в его отечественном понимании. Это уточнение важно, поскольку перенос дидактических конструктов из одной традиции в другую без учета терминологическо-

го несовпадения порождает систематические искажения – феномен, давно отмеченный методологами сравнительной педагогики.

Несмотря на обширный массив эмпирических данных, в педагогическом знании обнаруживается заметный теоретический пробел: состязательность не имеет последовательного статуса в категориальных системах дидактики. Одни авторы квалифицируют ее как принцип [6], другие фактически описывают системную реконфигурацию дидактического процесса [4; 5], третьи рассматривают состязательность на уровне методов или технологий [7]. Такая категориальная неопределенность затрудняет теоретическое обобщение, мешает сопоставлению результатов различных исследований и ограничивает прикладной потенциал накопленного знания.

Цель исследования – концептуально обосновать дидактический статус состязательности как педагогического подхода к образованию. Достижение этой цели предполагает: (1) разработку критериальной системы разграничения уровней дидактического обобщения; (2) верификацию соответствия состязательности выделенным критериям подхода; (3) формулирование авторского определения состязательного подхода; (4) построение типологии, позволяющей позиционировать состязательный подход в системе смежных дидактических конструктов.

Теоретическую основу исследования формируют три группы источников: работы по методологии педагогического знания, исследования феномена состязательности и психологические теории, объясняющие механизмы влияния состязания на учение.

Методологический фундамент. Уровневую архитектуру научного знания в отечественной методологии наиболее последовательно описал Э.Г. Юдин, выделивший философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни методологической рефлексии [8]. Эта уровневая модель позволяет различать степень обобщения дидактических конструктов и определять, на каком уровне находится тот или иной из них. В.В. Краевский разработал методологический анализ обучения как объекта педагогического исследования, сформулировав принципы соотнесения теоретических категорий с педагогической реальностью [9]. И.Я. Лернер предложил системное представление методов обучения как дидактической категории, продемонстрировав, что метод занимает определенное место в иерархии дидактических понятий и не может быть произвольно уравнен с подходом или принципом [10].

Понятие «подход» в отечественной дидактике наиболее полно раскрыто В.И. Загвязинским, который трактует подход как концептуально-стратегическую ориентацию, определяющую конфигурацию всей дидактической системы [11]. Компоненты педагогической системы – цель, содержание, методы, формы, средства и результат – систематизированы в работе В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова, которые показали, что подлинный подход должен затрагивать каждый из этих компонентов, придавая системе целостное единство [12].

Исследования состязательности. Феноменологический анализ состязательности в образовательном контексте осуществлен В.В. Левченко, определивший ее как устойчивый социально-психологический феномен, основанный на соактивности людей в ситуации регламентированного соперничества [13]. Принципиально, что В.В. Левченко не сводит состязательность к простой конкуренции: он выделяет четырехмодальную структуру соактивности, включающую конкурентность, альтруистичность, индивидуалистичность и сотрудничество. Четыре модальности не исключают друг друга – они сосуществуют в реальной педагогической ситуации, образуя сложную конфигурацию. Конкурентность задает динамику сопоставления результатов; альтруистичность обеспечивает поддержку менее подготовленных участников; индивидуалистичность сохраняет автономию субъекта; сотрудничество формирует командное измерение состязания. Именно эта многомерность позволяет рассматривать состязательность не как одномерную шкалу, а как структурный феномен,

способный порождать различные формы педагогической организации. В последующей работе В.В. Левченко раскрыл детерминанты состязательных форм соактивности, показав их укорененность в социальных и личностных структурах [14]. В.В. Баранов и И.Д. Белоновская ввели понятие «принцип состязательности (агональности)», обосновав его нормативную функцию в организации образовательного процесса [6]. Н.И. Наумкин с соавт. развили концепцию состязательной образовательной среды, создав многокомпонентную модель, интегрирующую целевой, содержательный, технологический и результативный блоки в единый комплекс, ориентированный на подготовку к инновационной инженерной деятельности. Среда включала олимпиады, проектные конкурсы и рейтинговые механизмы, объединенные общей дидактической логикой, и эмпирически подтвердила свою продуктивность: участники, обучавшиеся в состязательных условиях, демонстрировали более высокие показатели готовности к инновационной деятельности по сравнению с контрольной группой [15]. Существенно, что авторы фактически описали не отдельный метод, а целостную реконфигурацию образовательного процесса, хотя и не присвоили ей статус подхода, а в более поздней работе предложили структуру состязательности как дидактического конструкта, фактически описывая его системообразующую функцию [4]. О.П. Глущенко в новейшей работе сформулировала концептуальные основания моделирования состязательной образовательной среды, определяя состязательность как принцип, но фактически описывая систему, охватывающую все элементы педагогического процесса [5].

Психологические основания. Психологический механизм состязательности опирается на несколько взаимодополняющих теоретических конструктов. Л. Фестингер сформулировал теорию социального сравнения, согласно которой индивид оценивает собственные способности и достижения путем сопоставления с другими, причем этот процесс выполняет прежде всего информационную функцию [16]. К.С. Двек и Е.Л. Леггет разграничили ориентацию на мастерство (mastery orientation) и ориентацию на результат (performance orientation), показав, что первая продуцирует продуктивные стратегии совладания с трудностями [17]. Теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси установила, что состязательные контексты поддерживают внутреннюю мотивацию при условии, что участник воспринимает ситуацию как арену реализации собственной компетентности, а не как внешнее давление [2]. А. Бандура разработал концепцию самоэффективности, объясняющую, как успешный опыт – в том числе состязательный – укрепляет веру субъекта в собственные силы и повышает академическую вовлеченность [18].

Критическую перспективу представляют работы А. Кона – пожалуй, наиболее последовательного критика соревновательности в образовании, – утверждающего, что конкуренция по определению деструктивна для глубинного учения [3], и Д.У. Джонсона и Р.Т. Джонсона, чье масштабное обобщение исследований кооперации и конкуренции выявило, что деструктивные эффекты состязания возникают главным образом при отсутствии системной педагогической поддержки [19]. Д.У. Джонсон и Ф.П. Джонсон в более поздней работе конкретизировали условия, при которых групповое взаимодействие, включающее элементы соревнования, остается продуктивным [20]. М. Селигман описал феномен выученной беспомощности, предупреждая, что повторяющиеся неконтролируемые неудачи, характерные для нерегулируемого соперничества, подавляют мотивацию и ведут к пассивности [21].

Линию эмпирических исследований состязательных элементов в цифровых образовательных средах представляют работы Х.К. Бургильо, продемонстрировавшего применимость теории игр к организации соревновательного обучения [7], Л. Де-Маркоса с соавт., сравнившими эффекты геймификации и социального обучения [22], Й. Койвисто и Й. Хамари, показавших рост мотивационных информационных систем как предмета ис-

следования [23], С. Бай с соавт., обобщившими данные о влиянии геймификации на результаты обучения [24], и Н. Бош и Й. Вильберта, исследовавших влияние процессов социального сравнения на учебную деятельность [25]. Результаты Н. Бош и Й. Вильберта заслуживают особого внимания: при неструктурированном соревновании, лишенном педагогического сопровождения, ученые зафиксировали величину эффекта $d = 1{,}88$ по шкале академической тревоги – показатель, свидетельствующий о чрезвычайно сильном негативном воздействии. Иными словами, стихийное сравнение с более успешными сверстниками, не опосредованное ориентацией на мастерство и не защищенное условиями психологической безопасности, способно резко повысить тревожность и подорвать учебную мотивацию. Этот результат подчеркивает: дидактическая ценность состязательности определяется не ее наличием или отсутствием, а архитектурой педагогических условий, в которых она реализуется. Новейшие исследования Х.Х. Рамиреса Руиса с соавт. [26] и О. Бхалла Салуджа с соавт. [27] убедительно подтвердили, что структурированность состязательной ситуации является ключевой переменной, определяющей, будет ли эффект положительным.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

Работа выполнена в жанре концептуальной статьи. Согласно типологии Э. Яаккола, выделяющей четыре типа концептуальных работ – *Theory Synthesis, Theory Adaptation, Typology и Model*, – настоящее исследование относится к типу **Theory Adaptation**: конструкт состязательности, разработанный в психологии мотивации (Festinger, Dweck, Leggett, Ryan, Deci) и конкурентологии (Левченко), переносится в новый теоретический контекст – категориальную систему дидактики [28]. Вторичным элементом исследовательского дизайна выступает **Typology**: построение типологии, позволяющей отличить состязательный подход от смежных конструктов.

Перенос конструкта осуществляется в пять последовательных шагов, каждый из которых решает собственную аналитическую задачу.

Шаг 1. Критериальная дифференциация. На основании работ по методологии педагогического знания (Юдин, Краевский, Загвязинский, Сластенин, Исаев, Шиянов, Лернер) формулируется система критериев, разграничивающих четыре уровня дидактического обобщения: подход, принцип, метод и технологию.

Шаг 2. Верификация. Феноменологические описания состязательности (Левченко, Баранов, Белоновская, Наумкин, Глущенко) анализируются сквозь призму выделенных критериев.

Шаг 3. Определение. На основании верификации формулируется авторское определение состязательного подхода.

Шаг 4. Типология. Состязательный подход позиционируется в ряду компетентностного и деятельностного подходов, а также геймификации и кооперативного обучения.

Шаг 5. Моделирование. Предлагается структурная модель, объединяющая компоненты педагогической системы, психологические механизмы и условия реализации.

Здесь необходимо разграничить две плоскости анализа. Уровни методологической рефлексии Юдина (философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический) описывают архитектуру научного знания – то, как исследователь организует познание предмета. Уровни дидактического обобщения (подход, принцип, метод, технология) описывают архитектуру педагогической практики – то, как педагог организует обучение. Эти плоскости связаны, но не тождественны: подход как дидактическая категория располагается на конкретно-научном уровне методологии, однако сам подход не является методологией – он является организационной стратегией педагогической деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Шаг 1. Критериальная система разграничения дидактических категорий. Отечественная дидактика оперирует рядом категорий различного уровня обобщения – подход, принцип, метод, технология, – однако границы между ними проведены недостаточно четко, что и порождает разнобой в квалификации конкретных конструктов. На основании анализа работ Юдина, Краевского, Загвязинского, Сластенина с соавт. и Лернера сформулированы пять критериев, позволяющих разграничить ключевые уровни дидактического обобщения (табл. 1). Предлагаемая система критериев не претендует на исчерпывающее описание всех возможных дидактических конструктов, но создает аналитический инструмент, достаточный для решения центральной задачи настоящего исследования.

Первый критерий – уровень обобщения – фиксирует степень абстрактности конструкта. Подход задает концептуально-стратегическую рамку, внутри которой принимаются все дальнейшие дидактические решения; принцип устанавливает нормативное требование; метод определяет конкретный способ действия; технология описывает алгоритмизированную процедуру. Второй критерий – охват системы – различает конструкты по масштабу влияния на педагогическую систему. Подход затрагивает все ее компоненты (цель, содержание, методы, формы, средства, результат), тогда как принцип, метод и технология влияют на отдельные элементы. Третий критерий – отношение к цели – характеризует функцию конструкта в целеполагании: подход определяет стратегическое направление, принцип ограничивает допустимые средства, метод обеспечивает достижение цели, технология гарантирует воспроизводимость результата. Четвертый критерий – нормативная нейтральность – разграничивает степень прескриптивности: подход описывает позицию, не предписывая конкретного метода, тогда как принцип, метод и технология последовательно усиливают степень предписания. Пятый критерий – системообразующая роль – описывает способность конструкта интегрировать компоненты педагогической системы в единое целое.

Шаг 2. Верификация. Проверка соответствия состязательности критериям подхода проводится по каждому из пяти критериев.

Таблица 1

Критерии разграничения уровней дидактического обобщения

Table 1

Criteria for distinguishing levels of didactic generalization

Критерий	Подход	Принцип	Метод	Технология
Уровень обобщения	Концептуально-стратегический	Нормативный	Операциональный	Процедурный
Охват системы	Вся дидактическая система	Отдельный аспект процесса	Способ взаимодействия	Последовательность операций
Отношение к цели	Определяет целевую ориентацию	Ограничивает средства	Служит достижению цели	Гарантирует воспроизводимость
Нормативная нейтральность	Описывает позицию, не предписывая метод	Предписывает требование	Предписывает способ действия	Предписывает алгоритм
Системообразующая роль	Определяет конфигурацию системы в целом	Задает требование к одному компоненту	Обеспечивает один тип взаимодействия	Регулирует отдельный процесс

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

Уровень обобщения. Состязательность, как она описана в работах Глущенко и Наумкина с соавт., не сводится к отдельному приему или правилу: она задает целостную стратегическую ориентацию, в русле которой переосмысливаются все элементы дидактической системы. Показательно сравнение: метод дебатов – конкретный способ организации учебного взаимодействия; принцип агональности – нормативное требование к включению соревновательного элемента. Состязательность же, описанная Глущенко, перестраивает саму логику дидактического проектирования: от целеполагания до оценки результатов. Это соответствует концептуально-стратегическому уровню обобщения.

Охват системы. Анализ работ Баранова и Белоновской, Наумкина с соавт. и Глущенко показывает, что состязательность реконфигурирует: цель обучения (ориентация на мастерство через сравнение), содержание (задачи с компаративной структурой), методы (соревновательные форматы), формы (индивидуально-командное состязание), средства (рейтинговые системы, критерии оценивания), результат (не только предметный, но и мотивационный – рост самоэффективности). Охват всех компонентов педагогической системы (Сластенин, Исаев, Шиянов) подтверждает, что состязательность функционирует на уровне подхода, а не принципа.

Отношение к цели. Состязательность определяет целевую ориентацию обучения – формирование академической вовлеченности через управляемое состязание – и не ограничивается предписанием к отдельному аспекту процесса. Конкретный пример проясняет различие: принцип прозрачности оценивания ограничивает допустимые средства (критерии должны быть открыты), но не задает общего направления. Состязательность, напротив, порождает стратегическую цель – формирование продуктивных стратегий социального сравнения и, через них, устойчивой академической самоэффективности (Bandura).

Нормативная нейтральность. Состязательность, понятая как подход, описывает позицию: «обучение организуется как управляемое состязание», – не предписывая конкретного метода. Внутри состязательного подхода допустимы различные методы (дебаты, олимпиады, проектные конкурсы, рейтинговые системы), формы и технологии. Именно эта многовариантность реализации отличает подход от метода или технологии, которые предписывают конкретный способ действия или алгоритм.

Системообразующая роль. Состязательность выступает интегрирующим конструктом, определяющим конфигурацию педагогической системы в целом. Именно это свойство отличает подход от принципа: принцип состязательности (в терминологии Баранова и Белоновской) задает требование к одному компоненту системы, тогда как состязательный подход определяет логику их взаимосвязи. Модель Наумкина с соавт. наглядно иллюстрирует системообразующую функцию: состязательная образовательная среда перестраивает не один элемент, а всю архитектуру – от проектирования заданий до критериев итоговой оценки. Аналогичную системность демонстрирует четырехмодальная структура Левченко, в которой конкурентность, альтруистичность, индивидуалистичность и сотрудничество образуют единое целое, не сводимое к сумме частей.

По всем пяти критериям состязательность удовлетворяет характеристикам подхода и выходит за рамки принципа, метода или технологии. Результат верификации согласуется с логикой уровневой модели Юдина: конструкт, претендующий на конкретно-научный статус, должен обладать объяснительной силой в пределах своей дисциплинарной области и порождать собственные нормативные положения (принципы) и операциональные процедуры (методы, технологии). Именно эти свойства обнаруживаются у состязательности.

Шаг 3. Авторское определение. На основании проведенной верификации предлагается следующее определение:

Состязательный подход *– это концептуально-стратегическая ориентация дидак-*

тической системы, при которой управляемое состязание выступает системообразующим конструктом, определяющим целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты обучения и реализуемым при условиях психологической безопасности, прозрачности критериев оценивания и управляемости состязательной ситуации.

Определение содержит три ключевых элемента: а) указание на уровень дидактического обобщения (концептуально-стратегическая ориентация); б) выделение системообразующего конструкта (управляемое состязание); в) фиксацию условий, превращающих состязание из стихийного в педагогически целесообразное. Подчеркнем, что определение избегает уравнивания подхода с каким-либо конкретным принципом или методом: состязательный подход может включать в себя разнообразные принципы (принцип агональности, принцип прозрачного оценивания, принцип управляемости состязательной ситуации) и реализовываться через различные методы и технологии – от олимпиад и дебатов до рейтинговых систем и проектных конкурсов.

Шаг 4. Типология. Для позиционирования состязательного подхода в системе дидактических конструктов построена типология, включающая три подхода конкретно-научного уровня и два технологических конструкта (табл. 2).

Типология обнаруживает принципиальное различие между подходами и технологиями. Три подхода – состязательный, компетентностный и деятельностный – обладают полным набором признаков конкретно-научного уровня: они охватывают все компоненты педагогической системы, определяют пул собственных принципов и техноло-

Таблица 2

Типология дидактических конструктов

Table 2

Typology of didactic constructs

Параметр	Состязательный подход	Компетентностный подход	Деятельностный подход	Геймификация	Кооперативное обучение
Категориальный уровень	Конкретно-научный	Конкретно-научный	Конкретно-научный	Технологический	Технологический
Охват компонентов педагогической системы	Все (цель, содержание, методы, формы, средства, результат)	Все	Все	2–3 компонента	2–3 компонента
Системообразующий конструкт	Управляемое состязание	Компетентность	Деятельность	Игровой механизм	Сотрудничество
Порождает принципы	Да	Да	Да	Нет	Нет
Порождает технологии	Да	Да	Да	Является технологией	Является технологией
Психологическое основание	Социальное сравнение, ориентация на мастерство	Мотивация достижения	Интериоризация	Подкрепление через вознаграждение	Взаимная ответственность
Основные риски	Тревога при неравных условиях	Формализм оценивания	Абстрактность	Привыкание к внешним стимулам	Социальное иждивенчество

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

гий, опираются на фундаментальные психологические теории. Геймификация и кооперативное обучение, при всей их практической значимости, затрагивают лишь отдельные компоненты системы, не обусловливают наличие каких-либо принципов и сами являются технологиями. Различие между геймификацией и состязательным подходом особенно показательно: геймификация привносит игровые механизмы (баллы, таблицы лидеров, значки) в существующую систему, не меняя ее конфигурации (Sailer, Homner; Koivisto, Hamari), тогда как состязательный подход перестраивает саму систему вокруг управляемого состязания.

Шаг 5. Структурная модель. Структурная модель состязательного подхода (рис. 1) организована в виде трех концентрических кругов.

Внешний круг – условия реализации. Три необходимых условия, без которых состязательный подход утрачивает педагогическую целесообразность: а) психологическая безопасность – участник должен быть защищен от деструктивных последствий проигрыша (Johnson, Johnson; Seligman); б) прозрачность критериев оценивания – все участники заранее знают, что оценивается и как (Bandura); в) управляемость состязательной ситуации – педагог контролирует интенсивность конкуренции, регулируя ее в зависимости от готовности обучающихся (Ramírez Ruiz et al.).

Средний круг – компоненты педагогической системы. Каждый из шести компонентов (Сластенин, Исаев, Шиянов) переориентируется состязательностью: цель включает не только предметные результаты, но и развитие продуктивных стратегий социального сравнения; содержание структурируется по принципу компаративных задач; методы включают соревновательные форматы различной модальности; формы охватывают индивидуальное и командное состязание; средства включают рейтинговые и оценочные инструменты; результат фиксирует рост не только предметной компетентности, но и самоэффективности.

Внутренний круг – психологический механизм. Цепочка механизмов состоит из четырех звеньев: социальное сравнение (Festinger) → ориентация на мастерство (Dweck, Leggett) → рост самоэффективности (Bandura) → академическая вовлеченность. Эта цепочка действует при условии, что внешний круг обеспечивает необходимые предпосылки.

ОБСУЖДЕНИЕ. В.В. Баранов и И.Д. Белоновская [6] обоснованно выделили принцип состязательности (агональности), показав его нормативную функцию в организации профессионального образования. Стоит ли считать их работу ошибочной? Отнюдь: предлагаемая концепция не опровергает эту позицию, а развивает ее. Принцип состязательности существует, однако он является элементом более широкой системы – состязательного подхода. Принцип задает требование к одному аспекту дидактического процесса; подход определяет конфигурацию системы в целом. Аналогия с деятельностным подходом проясняет соотношение: принцип деятельности требует активности обучающегося, но деятельностный подход включает помимо этого принципа и другие дидактические принципы, целостное переосмысление цели, содержания, методов и форм обучения.

О.П. Глущенко [5] фактически предприняла попытку описать подход, используя терминологию принципа. Ее концептуальные основания моделирования состязательной образовательной среды охватывают все компоненты педагогической системы, задают стратегическую ориентацию процесса обучения и стимулируют разработку собственных технологических решений – признаки, характерные именно для подхода, а не для принципа. Наша работа привносит не столько новое содержание, сколько терминологическую и категориальную точность: то, что описано Глущенко, корректнее квалифицировать как подход. Такое переосмысление не умаляет вклада автора; напротив, оно повышает статус описанного ею конструкта.

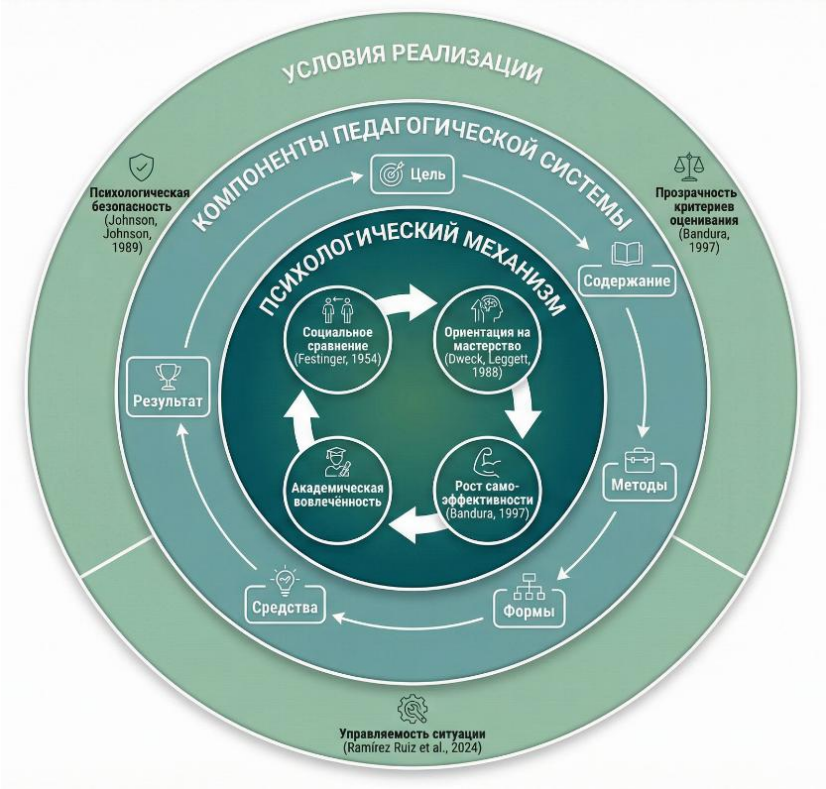

Рис. 1. Структурная модель состязательного подхода (три концентрических круга: психологический механизм, компоненты педагогической системы, условия реализации)

Fig. 1. Structural model of the competitive approach (three concentric circles: psychological mechanism, components of the pedagogical system, implementation conditions)

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

А. Кон [3] и **Д.У. и Р.Т. Джонсоны** [19] сформулировали серьезную – и до сих пор влиятельную – критику конкуренции в образовании. Тщательный анализ их аргументов, однако, показывает, что объектом критики является не состязательность как таковая, а бессистемная, неуправляемая конкуренция – то есть состязание без педагогической инфраструктуры. Кон критикует ситуацию, в которой успех одного неизбежно означает неудачу другого и в которой отсутствует ориентация на мастерство. Джонсоны показывают, что кооперация превосходит конкуренцию при определенных условиях, но не отрицают продуктивности структурированного соревнования. Предлагаемая модель интегрирует их критику в само определение состязательного подхода: условия психологической безопасности, прозрачности и управляемости (внешний круг структурной модели) исключают именно те деструктивные сценарии, которые описаны критиками.

Р. Райан и Э. Деси [2] установили, что состязательный контекст не подрывает внутреннюю мотивацию, если участник воспринимает ситуацию как арену реализации собственной компетентности, а не как внешнее давление. Состязательный подход, как он определен в настоящей работе, структурно обеспечивает именно такое восприятие: ориентация на мастерство (а не на победу как самоцель), прозрачность критериев и управ-

ляемость ситуации создают условия для удовлетворения базовых потребностей в автономии и компетентности.

С. Бай, К.Ф. Хью и Б. Хуан [24] в метаанализе и качественном синтезе данных обнаружили, что 89 % из 66 проанализированных исследований зафиксировали положительное влияние геймификации на результаты обучения. Эта цифра впечатляет, но ее интерпретация требует осторожности: позитивные эффекты концентрировались в тех экспериментах, где соревновательные элементы были встроены в продуманную педагогическую архитектуру. Исследования с бессистемным применением геймификации давали значительно менее устойчивые результаты. Отсюда – ключевой вывод, перекликающийся с центральным тезисом настоящей статьи: решающим фактором выступает не наличие состязания как такового, а его системная организация.

М. Сайлер и Л. Хомнер [1] в метаанализе показали, что эффект геймификации определяется не самим фактом включения соревновательных элементов, а конфигурацией их взаимодействия. Этот вывод согласуется с центральным тезисом настоящей статьи: решающее значение имеет не наличие состязания, а его системная организация. Аналогичный вывод подтверждают новейшие исследования: Х.Х. Рамирес Руис с соавт. [26] в систематическом обзоре показали, что влияние геймификации на вовлеченность школьников определяется прежде всего степенью структурированности состязательной ситуации. Когда правила понятны, обратная связь своевременна, а педагог управляет динамикой соревнования, тревога снижается, а продуктивная мотивация возрастает. Напротив, хаотичное внедрение состязательных элементов без четкой архитектуры нередко приводило к росту стресса и демотивации – результат, согласующийся с данными Н. Бош и Й. Вильберта [25] о деструктивности неструктурированного соревнования. О. Бхалла Салуджа с соавт. [27] в систематическом обзоре геймифицированных образовательных сред подтвердили, что положительные эффекты наблюдаются преимущественно в структурированных контекстах.

Отдельного осмысления заслуживает позиция настоящей работы на пересечении двух научных традиций. Российская дидактическая мысль выработала развитую категориальную систему – подход, принцип, метод, технология – с многоуровневой иерархией, позволяющей точно локализовать педагогические конструкты по степени их обобщения. Эта система, восходящая к работам Юдина, Краевского, Лернера и Загвязинского, остается недостаточно представленной в международном исследовательском дискурсе, где доминируют иные таксономии (*approach – method – technique*). Между тем категориальная точность отечественной традиции представляет самостоятельную ценность для мировой педагогической теории. Настоящая работа вводит конструкт, рожденный и разработанный в российской дидактике, в международный контекст, демонстрируя его эвристический потенциал. Квалификация состязательности как подхода – это попытка показать, что российская педагогическая наука способна генерировать теоретические модели, обладающие объяснительной силой за пределами национальной традиции.

Психологические механизмы. Схема психологических механизмов состязательного подхода (рис. 2) представлена в виде блок-схемы. На входе располагается «Состязательная ситуация (управляемая, с прозрачными критериями)». От нее расходятся три параллельные ветви, каждая из которых описывает самостоятельный психологический механизм.

Первая ветвь – социальное сравнение. Участник сопоставляет собственные результаты с результатами других, получая информационную обратную связь о своих возможностях. Критически важно, что в управляемой состязательной ситуации эта функция остается информационной, а не оценочной: участник узнает, где он находится, а не получает «приговор».

Вторая ветвь – удовлетворение потребностей в автономии и компетентности. При

наличии прозрачных критериев и возможности выбора стратегии участник воспринимает состязание как возможность продемонстрировать компетентность, что поддерживает внутреннюю мотивацию.

Третья ветвь – ориентация на мастерство. Педагогическое сопровождение направляет участника от фиксации на результате (выиграть/проиграть) к фокусу на совершенствовании, формируя продуктивную целевую установку.

Три ветви сходятся в результирующем блоке – росте самоэффективности. Успешный опыт управляемого состязания, подкрепленный информационной обратной связью, внутренней мотивацией и ориентацией на мастерство, укрепляет убеждение субъекта в собственных силах. Итоговый выход модели – академическая вовлеченность: устойчивая, внутренне мотивированная включенность обучающегося в учебную деятельность.

В нижней части схемы расположены модерирующие условия, определяющие, какой из сценариев – продуктивный или деструктивный – будет реализован: психологическая безопасность, прозрачность оценивания, управляемость ситуации. Отсутствие этих условий переключает механизмы на деструктивный сценарий: социальное сравнение из информационного становится угрожающим, автономия подавляется, ориентация на мастерство сменяется ориентацией на избегание неудач, самоэффективность снижается – вплоть до выученной беспомощности. Именно эту деструктивную траекторию описали Кон и Джонсоны, и именно она исключается при последовательной реализации условий внешнего круга модели.

Различие между конструктивным и деструктивным сценариями объясняет кажущееся противоречие в литературе: одни авторы находят положительные эффекты состязания

Рис. 2. Схема психологических механизмов состязательного подхода (блок-схема: продуктивный и деструктивный сценарии)

Fig. 2. Diagram of psychological mechanisms of the competitive approach (flowchart: productive and destructive scenarios)

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

[4; 24], другие – отрицательные [3]. Расхождение обусловлено не неточностью исследований, а различием условий. Можно ли считать одним и тем же педагогическим явлением тщательно спроектированное состязание с прозрачными критериями и стихийную конкуренцию за ограниченный ресурс? Очевидно, нет: перед нами два принципиально разных сценария. Именно осознание этого различия позволяет перейти от бинарной дискуссии «конкуренция полезна / конкуренция вредна» к более тонкому вопросу: при каких системных условиях состязание приобретает дидактическую ценность? Предложенная модель дает на этот вопрос структурированный ответ, интегрируя позиции обеих сторон дискуссии.

Теоретическое значение типологии. Типология (табл. 2) выполняет несколько теоретических функций, каждая из которых вносит самостоятельный вклад в решение задачи категориального обоснования. Во-первых, она позволяет отличить состязательный подход от геймификации – разграничение, особенно актуальное на фоне стремительного роста исследований в области геймифицированного обучения [22; 23]. Геймификация может использоваться внутри состязательного подхода как одна из технологий, но состязательный подход к геймификации не сводится. Во-вторых, типология демонстрирует, что состязательный подход, подобно компетентностному и деятельностному, обладает полным набором свойств конкретно-научной дидактической категории: охватывает все компоненты педагогической системы, определяет необходимые принципы и технологии, интегрирует фундаментальную психологическую теорию. Эта параллель усиливает обоснование его дидактического статуса. В-третьих, типология показывает, что состязательный подход не конкурирует с компетентностным или деятельностным, а может сочетаться с ними: управляемое состязание становится способом организации деятельности, направленной на формирование компетентностей. Х.К. Бургильо [7] продемонстрировал именно такое сочетание, применив теоретико-игровой подход к организации обучения, основанного на соревновании. Л. Де-Маркос с соавт. [22] также показали, что эффекты геймификации и социального обучения зависят от архитектуры взаимодействия, что дополнительно подтверждает значимость системного уровня анализа. Таким образом, типология не только классифицирует, но и объясняет: различие между подходом и технологией имеет не терминологический, а сущностный характер.

Ограничения и перспективы. Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов.

Во-первых, работа выполнена в жанре концептуальной статьи и не содержит эмпирических данных. Предложенная критериальная система, определение и структурная модель являются теоретическими конструктами, нуждающимися в эмпирической проверке. Без такой проверки они сохраняют статус гипотетических положений, пусть и обоснованных логически и подкрепленных косвенными эмпирическими свидетельствами из смежных областей.

Во-вторых, критериальная система разграничения дидактических категорий (табл. 1) разработана преимущественно на материале отечественной методологической и дидактической традиций. Англоязычная дидактика оперирует иной категориальной сеткой (approach, method, technique, восходящей к типологии Э. Энтони), и прямой перенос предложенных критериев в международный контекст требует дополнительного обоснования. Соотнесение двух категориальных систем – перспективная, но нетривиальная задача, выходящая за рамки настоящей работы.

В-третьих, источниковая база, при всей ее разнородности, не является исчерпывающей. Ряд эмпирических исследований, релевантных теме, мог не войти в анализ. Систематический поиск по базам данных (Scopus, Web of Science, РИНЦ) не проводился, поскольку жанр концептуальной статьи предполагает не обзор всей доступной литературы, а целенаправленную работу с источни-

ками, формирующими теоретическую рамку. Тем не менее привлечение дополнительных эмпирических данных могло бы усилить аргументацию на отдельных этапах анализа.

В-четвертых, предложенная структурная модель (рис. 1) описывает статическую архитектуру состязательного подхода и не фиксирует динамику его развертывания во времени. Вопрос о том, как меняются соотношения компонентов модели на разных этапах обучения и в различных дисциплинарных контекстах, остается открытым и требует отдельного – вероятно, лонгитюдного – исследования.

Результаты исследования открывают три основных направления дальнейшей работы.

Эмпирическая верификация. Центральная перспектива – экспериментальная проверка предложенной структурной модели. Необходим квазиэкспериментальный дизайн, в котором образовательный процесс организуется в соответствии с состязательным подходом (все компоненты педагогической системы реконфигурированы; условия реализации обеспечены), а контрольная группа работает в условиях традиционной или геймифицированной организации обучения. Зависимыми переменными могут выступать академическая вовлеченность, самоэффективность и предметные результаты. Особый интерес представляет проверка модерирующей роли условий внешнего круга модели: предсказывается, что при соблюдении условий психологической безопасности и прозрачности критериев эффект состязания на мотивацию будет значимо выше, чем при их отсутствии.

Сравнительный категориальный анализ. Перспективным представляется сопоставление предложенной критериальной системы с англоязычными типологиями дидактических конструктов (approach – method – technique), что позволит верифицировать выделенные критерии на ином теоретическом материале и повысить международную переносимость результатов. Такое сопоставление позволит также уточнить, является ли выявленная категориальная неопределенность состязательности специфической для отечественной дидактики или носит общий характер.

Прикладная разработка. На основе структурной модели (рис. 1) возможно проектирование целостной дидактической системы, реализующей состязательный подход в конкретных образовательных контекстах – от инженерного образования до подготовки педагогов и гуманитарных специальностей. Прикладная перспектива включает также разработку диагностического инструментария для оценки степени реализованности состязательного подхода в конкретной образовательной программе.

ВЫВОДЫ

Состязательность в современной педагогической литературе описывается как принцип, метод, технология или элемент образовательной среды, однако ни одна из этих квалификаций не охватывает всей полноты феномена. Проведенный концептуальный анализ показал, что состязательность обладает признаками педагогического подхода – конкретно-научной дидактической категории концептуально-стратегического уровня.

Разработанная критериальная система из пяти параметров (уровень обобщения, охват системы, отношение к цели, нормативная нейтральность, системообразующая роль) позволяет последовательно разграничить подход, принцип, метод и технологию и может использоваться для анализа других дидактических конструктов.

Верификация по каждому из критериев подтвердила, что состязательность удовлетворяет характеристикам подхода: она задает концептуально-стратегическую ориентацию, охватывает все компоненты педагогической системы, определяет целевую направленность обучения, сохраняет нормативную нейтральность и выполняет системообразующую функцию.

Предложенное определение фиксирует три ключевых элемента состязательного подхода: его категориальный уровень (кон-

цептуально-стратегическая ориентация), системообразующий конструкт (управляемое состязание) и условия реализации (психологическая безопасность, прозрачность критериев, управляемость).

Типологическое сравнение позиционирует состязательный подход в одном ряду с компетентностным и деятельностным подходами на конкретно-научном уровне дидактики, отличая его от геймификации и кооперативного обучения, расположенных на технологическом уровне. Состязательный подход не противостоит названным конструктам, а дополняет их, предлагая управляемое состязание как специфическую стратегию организации обучения. Геймификация может выступать одной из технологий внутри состязательного подхода, однако обратное неверно: подход не сводится к технологии.

Структурная модель объединяет условия реализации, компоненты педагогической системы и психологические механизмы в единую архитектуру, объясняющую, при каких условиях состязание становится педагогически целесообразным. Диалог с критиками конкуренции в образовании показывает, что предлагаемая модель снимает основные возражения, включая деструктивные сценарии в число условий, подлежащих управлению.

Квалификация состязательности как подхода снимает ряд теоретических противоречий, существующих в литературе, и создает основу для систематического эмпирического исследования состязательных дидактических систем.

Вклад настоящей работы – тройной. На теоретическом уровне она предлагает критериальный инструмент, применимый к анализу любых дидактических конструктов, а не только состязательности. На методологическом уровне работа демонстрирует продуктивность формата Theory Adaptation для переноса конструктов из смежных дисциплин в категориальную систему дидактики. На прикладном уровне предложенная модель формирует основу для проектирования образовательных программ, системно реализующих состязательный подход. Если дальнейшие эмпирические исследования подтвердят структурные предсказания модели, состязательный подход может занять устойчивое место в арсенале дидактических стратегий – рядом с деятельностным и компетентностным подходами, с которыми он не конкурирует, а продуктивно взаимодействует. Педагогическая наука нуждается не только в эмпирических данных, но и в концептуальных рамках, позволяющих эти данные интерпретировать; настоящая работа предлагает именно такую рамку.

Список источников

1. *Sailer M., Homner L.* The gamification of learning: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2020. Vol. 32. № 1. P. 77-112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w, https://elibrary.ru/iiqqhl
2. *Ryan R.M., Deci E.L.* Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860, https://elibrary.ru/ntrras
3. *Kohn A.* No Contest: The Case Against Competition. Boston: Houghton Mifflin, 1992. 324 p.
4. *Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Каграманова Р.И., Забродин С.В.* Разработка структуры состязательности и анализ форм ее проявления, как мотивирующей части деятельности человека // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 5. https://elibrary.ru/xcmccu
5. *Глущенко О.П.* Концептуальные основания, принципы и ограничения моделирования состязательной образовательной среды // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 2. С. 175-183. https://doi.org/10.30853/ped20260022, https://elibrary.ru/imxxie
6. *Баранов В.В., Белоновская И.Д.* Принцип состязательности (агональности) в формировании конкурентного ресурса студента // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. Ст. 169. https://elibrary.ru/sbweoz

7. *Burguillo J.C.* Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance // Computers & Education. 2010. Vol. 55. № 2. P. 566-575. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.001
8. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 390 с. https://elibrary.ru/rvpaqz
9. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. Москва: Педагогика, 1977. 264 с.
10. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
11. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. 3-е изд. Москва: Академия, 2006. 192 с. https://elibrary.ru/qvfmhx
12. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Москва: Академия, 2002. 576 с.
13. *Левченко В.В.* Феномен состязательности: сущность, структура, особенности и детерминанты развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 32-36. https://elibrary.ru/mstmwv
14. *Левченко В.В.* Детерминанты состязательных форм соактивности людей // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 4. С. 139-145. https://elibrary.ru/pxuplz
15. *Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Забродина Е.В.* Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 5. С. 64-98. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-64-98, https://elibrary.ru/yymeor
16. *Festinger L.* A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954. Vol. 7. № 2. P. 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202, https://elibrary.ru/jmiugt
17. *Dweck C.S., Leggett E.L.* A social-cognitive approach to motivation and personality // Psychological Review. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256
18. *Bandura A.* Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
19. *Johnson D.W., Johnson R.T.* Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, 1989. 257 p.
20. *Johnson D.W., Johnson F.P.* Joining Together: Group Theory and Group Skills. 8th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003. 607 p.
21. *Seligman M.E.P.* Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: Freeman, 1975. 250 p.
22. *De-Marcos L. et al.* An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning // Computers & Education. 2014. Vol. 75. P. 82-91. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012
23. *Koivisto J., Hamari J.* The rise of motivational information systems: A review of gamification research // International Journal of Information Management. 2019. Vol. 45. P. 191-210. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013
24. *Bai S., Hew K.F., Huang B.* Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts // Educational Research Review. 2020. Vol. 30. Article 100322. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322, https://elibrary.ru/wbxslp
25. *Bosch J., Wilbert J.* The impact of social comparison processes on self-evaluation of performance, self-concept, and task interest // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. Article 1033488. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1033488, https://elibrary.ru/texeot
26. *Ramírez Ruiz J.J. et al.* Impact of gamification on school engagement: A systematic review // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1466926. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926, https://elibrary.ru/ekjzfm
27. *Bhalla Saluja O., Sharma D., Shukla M.M., Kumar H.* A systematic review of empirical studies on gamified learning environments for women in the last decade (2015–2025) // Humanities and Social Sciences Communications. 2026. P. 1-36. https://doi.org/10.1057/s41599-026-06787-y
28. *Jaakkola E.* Designing conceptual articles: four approaches // AMS Review. 2020. Vol. 10. № 1. P. 18-26. https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0, https://elibrary.ru/zktujz

References

1. Sailer M., Homner L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, vol. 32, no. 1, pp. 77-112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w, https://elibrary.ru/iiqqhl

2. Ryan R.M., Deci E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860, https://elibrary.ru/ntrras
3. Kohn A. (1992). *No Contest: The Case against Competition*. Boston, Houghton Mifflin Publ., 324 p.
4. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kagramanova R.I., Zabrodin S.V. (2024). Development of the structure of competition and analysis of its forms of manifestation. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 12, no. 5. (In Russ.) https://elibrary.ru/xcmccu
5. Glushchenko O.P. (2026). Conceptual foundations, principles, and limitations of modeling a competitive educational environment in higher education institutions of the Russian ministry of internal affairs. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 11, no. 2, pp. 175-183. (In Russ.) https://doi.org/10.30853/ped20260022, https://elibrary.ru/imxxie
6. Baranov V.V., Belonovskaya I.D. (2014). Principle of competition (agona) in formation of the resource of competitiveness of the student. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, no. 2, article 169. (In Russ.) https://elibrary.ru/sbweoz
7. Burguillo J.C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, vol. 55, no. 2, pp. 566-575. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.001
8. Yudin E.G. (1978). A *Systematic Approach and the Principle of Activity: Methodological Problems of Modern Science*. Moscow, Nauka Publ., 390 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/rvpaqz
9. Kraevsky V.V. (1977). *Problems of Scientific Substantiation of Education: Methodological Analysis*. Moscow, Pedagogika Publ., 264 p. (In Russ.)
10. Lerner I.Ya. (1981). *Didactic Foundations of Teaching Methods*. Moscow, Pedagogika Publ., 186 p. (In Russ.)
11. Zagvyazinsky V.I. (2006). *Learning Theory: a Modern Interpretation.* Moscow, Akademiya Publ., 192 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qvfmhx
12. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. (2002). *Pedagogy*. Moscow, Akademiya Publ., 576 p. (In Russ.)
13. Levchenko V.V. (2010). Competitiveness phenomenon: essence, structure, features and development determinants. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no. 2, pp. 32-36. (In Russ.) https://elibrary.ru/mstmwv
14. Levchenko V.V. (2012). Determinants of rivalry forms of people's coactivity. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 4, pp. 139-145. (In Russ.) https://elibrary.ru/pxuplz
15. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Zabrodina E.V. (2021). Innovative engineering training in a competitive educational environment. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 23, no. 5, pp. 64-98. (In Russ.) https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-64-98, https://elibrary.ru/yymeor
16. Festinger L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, vol. 7, no. 2, pp. 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202, https://elibrary.ru/jmiugt
17. Dweck C.S., Leggett E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, vol. 95, no. 2, pp. 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256
18. Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, Freeman Publ., 604 p.
19. Johnson D.W., Johnson R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, 257 p.
20. Johnson D.W., Johnson F.P. (2003). *Joining Together: Group Theory and Group Skills.* Boston, Allyn and Bacon Publ., 607 p.
21. Seligman M.E.P. (1975). *Helplessness: on Depression, Development, and Death*. San Francisco, Freeman Publ., 250 p.
22. De-Marcos L. et al. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, vol. 75, pp. 82-91. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012
23. Koivisto J., Hamari J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, vol. 45, pp. 191-210. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013
24. Bai S., Hew K.F., Huang B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, vol. 30, article 100322. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322, https://elibrary.ru/wbxslp

25. Bosch J., Wilbert J. (2023). The impact of social comparison processes on self-evaluation of performance, self-concept, and task interest. *Frontiers in Education*, vol. 8, article 1033488. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1033488, https://elibrary.ru/texeot
26. Ramírez Ruiz J.J. et al. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, vol. 9, article 1466926. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926, https://elibrary.ru/ekjzfm
27. Bhalla Saluja O., Sharma D., Shukla M.M., Kumar H. (2026). A systematic review of empirical studies on gamified learning environments for women in the last decade (2015–2025). *Humanities and Social Sciences Communications*, pp. 1-36. https://doi.org/10.1057/s41599-026-06787-y
28. Jaakkola E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, vol. 10, no. 1, pp. 18-26. https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0, https://elibrary.ru/zktujz

Информация об авторах

Гулов Артем Петрович, доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.
SPIN-код: 3490-7883
РИНЦ AuthorID: 867845
https://orcid.org/0000-0001-7192-5316
gulov@tea4er.org

Бережнова Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.
SPIN-код: 9034-4850,
РИНЦ AuthorID: 273713
http://orcid.org/0000-0001-6287-8263
e.v.berezhnova@inno.mgimo.ru

Для контактов:
Гулов Артем Петрович
gulov@tea4er.org

Поступила в редакцию 19.12.2025
Одобрена после рецензирования 13.03.2026
Принята к публикации 27.03.2026

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Artem P. Gulov, Dr. Sci. (Education), Associate Professor of English Language Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.
SPIN-code: 3490-7883
RSCI AuthorID: 867845
https://orcid.org/0000-0001-7192-5316
gulov@tea4er.org

Elena V. Berezhnova, Dr. Sci. (Education), Professor of World Literature and Culture Department, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.
SPIN-code: 9034-4850,
RSCI AuthorID: 273713
http://orcid.org/0000-0001-6287-8263
e.v.berezhnova@inno.mgimo.ru

Corresponding author:
Artem P. Gulov
gulov@tea4er.org

Received 19.12.2025
Approved 13.03.2026
Accepted 27.03.2026

The authors has read and approved the final manuscript.