

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Оригинальная статья / Original paper



doi:10.17853/1994-5639-2026-5-37-67

## Олимпиадное движение как образовательный режим: концептуальная модель, противоречия и пути реформирования

А.П. Гулов<sup>1</sup>, П.И. Касаткин<sup>2</sup>

Московский государственный институт международных отношений  
МИД России, (университет),  
Москва, Российская Федерация.

E-mail: <sup>1</sup>gulov@tea4er.org; <sup>2</sup>pkas@mail.ru

✉ [gulov@tea4er.org](mailto:gulov@tea4er.org)

**Аннотация.** *Введение.* Одним из внутренних противоречий олимпиадного движения в России является диссонанс между его селективной направленностью и задачей развития одаренности учащихся. Исследование структурировано вокруг следующего вопроса: как может быть концептуализировано олимпиадное движение как специфический образовательный режим с внутренней логикой, компонентами и противоречиями и какие аналитические возможности открывает такая концептуализация для понимания функционирования олимпиад и обоснования реформ? *Целью* данного исследования является теоретическая разработка и эмпирическая апробация концептуальной модели олимпиадного образовательного режима, позволяющей идентифицировать его встроенные противоречия, установить зависимость между конфигурацией компонентов режима и характером реализуемых отборочных практик. *Методология, методы и методики.* Методология исследования опирается на культурологический, аксиологический и риск-ориентированный подходы; включает теоретический анализ и синтез русскоязычной и международной научной литературы об олимпиадном движении, контент-анализ нормативных и методических документов, концептуальное моделирование пяти ключевых компонентов олимпиадного режима и качественное исследование – полуструктурированные интервью с 67 наставниками Всероссийской олимпиады школьников из 9 регионов России – для апробации разработанной модели. *Результаты.* Предложена и апробирована модель олимпиадного образовательного режима с пятью взаимосвязанными компонентами: ценностно-целевой, содержательный, процедурно-форматный, оценочно-критериальный и акторный; выявлены ключевые противоречия и зоны риска. Интервью продемонстрировали релевантность всех пяти компонентов модели и выявили дополнительные зоны напряжения, связанные с разрывом между ресурсами массовой школы и требованиями высших этапов олимпиады. *Научная новизна* состоит в применении концепции образовательного режима для системного анализа олимпиад в русскоязычной педагогике и разработке аналитической рамки, позволяющей преодолеть фрагментарность существующих описаний. *Практическая значимость.* Полученные результаты могут использоваться органами управления образованием для проведения аудита олимпиадного движения и планирования адресных реформ; организаторами

олимпиад и методическими комиссиями – для сближения содержательных требований с ФГОС, повышения прозрачности критериев оценивания и механизмов апелляции; педагогами-наставниками и образовательными организациями – для рефлексии акторной динамики и развития сетевых форм подготовки.

**Ключевые слова:** олимпиадное движение, образовательный режим, развивающие и селективные функции, справедливость в образовании, образовательное неравенство

**Благодарности.** Авторы выражают искреннюю благодарность анонимным рецензентам журнала «Образование и наука» за ценные рекомендации и внимательное рецензирование статьи.

**Для цитирования:** Гулов А.П., Касаткин П.И. Олимпиадное движение как образовательный режим: концептуальная модель, противоречия и пути реформирования. *Образование и наука.* 2026;28(5):37–67. doi:10.17853/1994-5639-2026-5-37-67

## Olympiad movement as an educational regime: a conceptual model, its contradictions, and approaches to reform

A.P. Gulov, P.I. Kasatkin

*Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation.*

*E-mail: <sup>1</sup>gulov@tea4er.org; <sup>2</sup>pkas@mail.ru*

✉ [gulov@tea4er.org](mailto:gulov@tea4er.org)

**Abstract. Introduction.** One of the internal contradictions within the olympiad movement in Russia lies in the tension between its selective focus and the objective of fostering students' giftedness. This research is structured around the following question: how can the olympiad movement be conceptualised as a distinct educational regime with its own internal logic, components, and contradictions, and what analytical insights does such a conceptualisation provide for understanding the functioning of olympiads and for justifying potential reforms? *Aim.* The present study *aims* to develop, both theoretically and empirically, a conceptual model of the olympiad educational regime that facilitates the identification of its inherent contradictions and establishes the relationship between the configuration of the regime's components and the nature of the selection practices employed. *Methodology and research methods.* The research methodology is grounded in cultural, axiological, and risk-oriented approaches. It encompasses theoretical analysis and synthesis of Russian and international academic literature on the olympiad movement, content analysis of regulatory and methodological documents, conceptual modelling of five key components of the olympiad regime, and qualitative research through semi-structured interviews with 67 mentors of the All-Russian School Olympiad from nine regions of Russia to validate the developed model. *Results.* A model of the olympiad educational regime is proposed and tested, comprising five interrelated components: value-target, content-related, procedural-format, assessment-criteria, and actor-based. Key contradictions and areas of risk are identified. The interviews demonstrated the relevance of all five components of the model and revealed additional tensions related to the disparity between the resources available to mainstream schools and the demands of the more advanced stages of the olympiad. *Scientific novelty.* The *scientific novelty* lies in applying the concept of an educational regime to the systemic analysis of olympiads within Russian pedagogy, and in developing an analytical framework that addresses the fragmentation of existing descriptions. *Practical significance.* The results obtained can be utilised by educational authorities to evaluate the olympiad movement and plan targeted reforms; by olympiad organisers and methodological committees to align content requirements with the Federal State Educational Standards (FSES) and to enhance the transparency of assessment criteria and appeals

procedures; and by teacher-mentors and educational institutions to reflect on stakeholder dynamics and develop network-based forms of preparation.

**Keywords:** olympiad movement, educational regime, developmental and selective functions, fairness in education, educational inequality

**Acknowledgements.** The authors express their sincere gratitude to the anonymous reviewers of the Education and Science Journal for their valuable recommendations and thorough peer review of this article.

**For citation:** Gulov A.P., Kasatkin P.I. Olympiad movement as an educational regime: a conceptual model, its contradictions, and approaches to reform. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(5):37–67. doi:10.17853/1994-5639-2026-5-37-67

## Введение

Олимпиадное движение занимает заметное место в образовательной политике России: как отмечает А. И. Королева [1], школьные олимпиады рассматриваются как один из ключевых инструментов работы с одаренными обучающимися. В. П. Грахов с соавт. [2] подчеркивают, что олимпиады выступают социальным лифтом, обеспечивающим доступ к ведущим образовательным программам. Вместе с тем, по мнению Т. Г. Головиной и Н. Х. Агаханова с соавт. [3; 4], вокруг олимпиад формируется поле напряжения между декларируемыми развивающими целями и селективными функциями отбора. Как отмечают И. Н. Емельянова, О. А. Теплякова и Г. М. Нуруллина [5; 6], к числу наиболее обсуждаемых противоречий относятся разрыв между задачами развития и логикой высокорисковой селекции, фрагментарность требований к содержанию и критериям оценивания, усиление образовательного неравенства и аутсорсинг подготовки во внешкольный сектор. Е. И. Гамова и А. В. Горобец с соавт. [7; 8] обращают внимание на то, что олимпиадное движение по-прежнему описывается преимущественно через призму отдельных аспектов – методик подготовки, краткосрочных эффектов участия или организационных проблем конкретных конкурсов, тогда как целостный теоретический взгляд на олимпиаду как специфический образовательный режим остается недостаточно разработанным.

Исследование структурировано вокруг следующих вопросов. Какие компоненты образуют олимпиадный образовательный режим и как они взаимосвязаны? Какие структурные противоречия заложены в конфигурации олимпиадного режима? Как наставники Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) воспринимают и описывают компоненты и противоречия олимпиадного режима? Какие направления реформирования олимпиадного режима вытекают из выявленных противоречий и оценок наставников?

Цель исследования – разработать и эмпирически валидировать концептуальную модель олимпиады как образовательного режима, позволяющую анализировать противоречия, выявлять риски и обосновывать реформы, ориентированные на баланс между развивающими и селективными функциями,

а также на основе выявленных противоречий определить ключевые направления реформирования олимпиадного режима.

Задачи: 1) теоретически обосновать понятие «олимпиадный образовательный режим»; 2) выделить пять ключевых компонентов модели – ценностно-целевой, содержательный, процедурно-форматный, оценочно-критериальный и акторный; 3) раскрыть структурное противоречие между развивающей и селективной логиками в каждом компоненте; 4) определить зоны риска и механизмы воспроизводства неравенства; 5) провести качественную апробацию модели посредством полуструктурированных интервью с 67 наставниками ВСОШ с целью оценки релевантности ее компонентов реальному опыту практиков; 6) обосновать практические направления реформирования.

Гипотеза: олимпиадный образовательный режим характеризуется структурным противоречием между развивающей и селективной логиками, которое проявляется во всех пяти компонентах модели и генерирует устойчивые зоны риска, связанные с воспроизводством образовательного неравенства.

Модель носит теоретико-концептуальный характер; эмпирическая валидация проведена на материале интервью с 67 наставниками ВСОШ, что не позволяет провести количественный анализ эффектов. Фокус на ВСОШ ограничивает перенос выводов на перечневые и международные олимпиады. Качественная методология не охватывает позиции учащихся, родителей и организаторов. Модель требует дальнейшей количественной операционализации и лонгитюдных исследований.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые в русскоязычной педагогике олимпиадное движение концептуализировано как целостный образовательный режим; разработана и эмпирически валидирована пятикомпонентная аналитическая модель (ценностно-целевой, содержательный, процедурно-форматный, оценочно-критериальный и акторный компоненты), позволяющая выявить структурные противоречия между развивающей и селективной логиками, определить зоны риска воспроизводства образовательного неравенства, систематически сравнивать различные олимпиады, отслеживать эффекты управленческих решений и проектировать реформы. Качественная апробация на базе интервью с 67 наставниками ВСОШ из 9 регионов подтвердила соответствие компонентов модели реальному опыту практиков и выявила дополнительные зоны напряжения. Модель предоставляет органам управления образованием инструмент для аудита олимпиадного движения и планирования адресных реформ, организаторам олимпиад – основу для сближения содержательных требований с ФГОС и повышения прозрачности оценивания, педагогам-наставникам – рамку для рефлексии собственной роли в системе подготовки.

Исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, качественная валидация охватила только наставников, тогда как восприятие участников, методистов и организаторов может существенно различаться. Во-вторых, модель требует количественной операционализации и разработки инструментария для

измерения выраженности компонентов. В-третьих, необходимо систематическое сравнение конкретных олимпиад (ВсОШ по математике и языкам, разные этапы) по всем компонентам. В-четвертых, отсутствует контент-анализ заданий и критериев оценивания по единой кодировочной схеме. В-пятых, модель сфокусирована на российском контексте и нуждается в международной проверке. В-шестых, отсутствуют лонгитюдные данные об образовательных эффектах участия в олимпиадах различных типов.

Вместе с тем валидация подтвердила, что пять компонентов адекватно отражают реальный опыт олимпиадного движения и позволяют структурировать противоречия, с которыми наставники сталкиваются на практике. Именно наличие проверенной рамки делает возможным целенаправленное планирование дальнейших исследований – количественных, лонгитюдных и сравнительных.

### Обзор литературы

Олимпиадное движение рассматривается как инструмент работы с одарёнными, механизм повышения качества подготовки и канал рекрутирования в элитные образовательные траектории. Е. В. Голубничая и М. Г. Янова анализируют подготовку педагогов к организации всероссийских олимпиад [9, с. 550]. М. Saul показывает влияние советского олимпиадного движения на международные образовательные программы [10]. М. Oliver и G. Venville выявили связь участия в олимпиадах с формированием устойчивого интереса к предмету [11, р. 2321], а В. Shulruf [12] фиксирует положительную, но неравномерную связь внеучебной активности с академическими результатами. Процессы выявления и поддержки талантливых и мотивированных к познанию учащихся являются ключевым аспектом олимпиадной системы: Е. И. Гамова подчеркивает роль олимпиад в отборе мотивированных обучающихся [7, с. 14], Т. Г. Головина рассматривает предметные олимпиады как средство выявления и развития предметных способностей [3], а И. Н. Емельянова и О. А. Теплякова показывают олимпиаду как интеллектуально-развивающий ресурс, фиксируя различия в результативности школьников из профильных и обычных классов [5, с. 31].

В научных источниках подчеркивается фундаментальная двойственность олимпиады как явления. С одной стороны, олимпиада описывается как пространство развития способностей. F. Rebholz et al. [13] в экспериментальном исследовании фиксируют позитивные эффекты специализированной подготовки к математической олимпиаде для учебных достижений и мотивации участников. М. Ozturk и С. Debelak [14, р. 49] трактуют академические соревнования как инструменты дифференциации и развития в условиях основной школы. Исследования показывают, что олимпиады позволяют учащимся выйти за рамки стандартной программы, получить признание и сформировать более глубокое понимание предмета.

С другой стороны, олимпиада рассматривается как механизм селекции и отбора, усиливающий социальные различия. S. Khan [15] в этнографическом исследовании элитной школы показывает, как процедуры отбора, включая состязания, воспроизводят и закрепляют социальное неравенство при внешне меритократическом устройстве. А. А. Изгарская и Е. А. Гордейчик [16, с. 112] анализируют механизмы воспроизводства образовательного неравенства в России, в том числе через олимпиадные системы, описывая «замкнутый круг» депривации в периферийных регионах. A. Verger, C. Lubienski и G. Steiner-Khamsi [17] в сборнике «World Yearbook of Education» рассматривают глобальные тренды коммерциализации образования и рост селективности образовательных институтов, в частности через конкурентные механизмы.

S. J. Ball [18, p. 223] критически анализирует фокус на оценивание в образовании, показывая, как режим подотчетности и ставка на измеримые результаты создают давление на учителей и учащихся. M. J. Sandel [19] в работе «The Tyranny of Merit» критикует культуру меритократии, демонстрируя, как представление о справедливости через заслуги может маскировать и закреплять неравенство. S. Petersen et al. [20] исследуют участие одаренных студентов в STEM-олимпиадах, показывая как возможности развития, так и риски усиления селективности. K. N. Smith et al. [21, p. 445] демонстрируют влияние участия в Science Olympiad на выбор студентами специальности и карьерные планы, фиксируя долгосрочные эффекты олимпиадной траектории.

Культурологические работы подчеркивают, что олимпиада не сводится к набору задач и критериев оценивания, а представляет собой сложный культурный феномен. А. П. Гулов [22, с. 15] анализирует олимпиады как культурный феномен, включающий устойчивые ритуалы (этапы, церемонии награждения), символы (дипломы, статусы победителей, бренды крупных олимпиад), нормы поведения и системы ценностей, встроенные в образовательную практику. M. Gaspar, P. Fauring и M. E. Losada Falk [23], исследуя 50-летнюю историю Иberoамериканской математической олимпиады, показывают ее роль в формировании международного профессионального сообщества математиков и в развитии культурной коммуникации между странами. О. С. Щербинина с соавт. [24] подробно рассматривают сложности в процессе содержательной подготовки к олимпиаде, включая недостаточное внимание специалистов из-за профессиональной загруженности, дефицит времени школьников, ситуативность подготовки без отсутствия системности и глубины. Gu Mingzhou<sup>1</sup> анализирует содержание задач математической олимпиады, фокусируясь на том, как задачи отражают философию математического мышления и формируют мировоззрение участников. А. Карп [25, p. 363], обращаясь к истории советского математического образования, подчеркивает значение олимпиадного движения в становлении педагогических традиций и интеллектуальной культуры.

<sup>1</sup> Gu Mingzhou *Research on Interesting Questions of Russian Mathematical Olympiad*. Central China Normal University; 2021. doi:10.27159/d.cnki.ghzsu.2021.002632

Олимпиадное участие трактуется как особая форма культурной инициации. С. Е. Черненко и К. Р. Романенко [26], исследуя механизмы того, «как становятся олимпиадниками», описывают роль школы в воспроизводстве олимпиадного успеха через раннюю идентификацию и сепарацию потенциальных участников. С. В. Кутняк [27, с. 105] анализирует систему выявления одаренных детей, в которой олимпиада выступает центральным элементом, обеспечивающим как диагностику, так и развитие способностей.

Л. М. Хобраковой и С. В. Шойбоновой [28] рассматривается влияние олимпиадного движения на формирование коммуникативной компетенции студентов вуза культуры, показано, что участие в предметных олимпиадах способствует развитию навыков межличностного взаимодействия и профессиональной коммуникации. Авторы подчеркивают, что олимпиадная деятельность выступает эффективным средством активизации познавательной мотивации и совершенствования речевой культуры обучающихся в условиях профильной подготовки. А. И. Королева рассматривает олимпиаду как форму учебно-воспитательной работы в вузе, подчеркивая ее потенциал в становлении профессиональной идентичности студентов [1].

Сопоставление олимпиад с другими культурными формами академической активности позволяет выявить их специфику: жесткую структуру этапов, стандартизированные критерии и высокие ставки для участников (доступ к образовательным программам, стипендиям, признанию). Это делает олимпиаду особым пространством формирования профессиональной и гражданской идентичности, где участники примеряют будущие роли (ученого, инженера, педагога, юриста) и проверяют совпадение собственных ценностей с нормами профессионального сообщества.

Аксиологический ракурс исследований фиксирует сосуществование и столкновение различных ценностных логик в олимпиадном поле. С. А. Зайцева и В. А. Смирнов [29, с. 75] рассматривают олимпиадное движение как способ профессионального самоопределения студентов в условиях цифровизации, выявляя связанные с этим ценностные выборы и траектории развития. М. П. Данилкова [30] анализирует аксиологический подход как фактор повышения качества образования в техническом университете, подчеркивая роль ценностных ориентиров в управлении образовательными программами и согласовании противоречивых целей. Через формулировки заданий, критерии оценивания, регламенты и публичные нарративы конструируются нормативные образы идеального участника и профессионала: инициативного, автономного, критически мыслящего, но одновременно лояльного существующей системе критериев успеха.

В. В. Кузнецова и Е. В. Лукина [31] показывают, как олимпиадное движение становится пространством профессионального самоопределения, в рамках которого формируется профессиональная идентичность и выбираются образовательно-карьерные траектории. П. А. Немков [32, с. 129] анализирует формирование гражданской идентичности в рамках российского движения

школьников, демонстрируя, что олимпиадное движение одновременно выступает инструментом гражданского воспитания и каналом воспроизводства социальных различий. Н. Torrance [33] в критическом анализе культуры оценивания показывает, как режимы подотчетности и ориентации на результаты создают давление и могут приводить к несправедливости и виктимизации отдельных участников.

В олимпиадном поле пересекаются две ценностные логики: одна акцентирует индивидуальный успех, конкурентное превосходство и эффективность, другая – служение науке и профессии, сотрудничество и ответственность. Эта амбивалентность задает поле дискуссий о том, какие цели в действительности реализуются в олимпиадном движении.

Компетентностная линия исследований рассматривает олимпиады как площадку формирования универсальных компетенций и специализированных умений. Н. А. Миронова и Е. А. Повалихина [34, с. 126] анализируют олимпиаду по иностранному языку как способ формирования универсальных компетенций у студентов химических направлений подготовки, демонстрируя потенциал олимпиадного формата для развития практических и коммуникативных умений. И. М. Семенова и А. С. Дадуева [35] исследуют онлайн-олимпиаду по иностранному языку как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций, описывая особенности дистанционного формата с точки зрения развития навыков.

Многие исследователи подчеркивают, что структура олимпиадных заданий во многом определяет спектр формируемых компетенций. Л. Н. Калинина [36, с. 126] анализирует предметную олимпиаду как средство формирования профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза, соотнося содержание олимпиадных заданий с требованиями к будущей профессиональной деятельности. Л. С. Капкаева и А. В. Быстрова [37] исследуют олимпиадные задачи как средство развития исследовательских умений учащихся, аргументируя, что специально сконструированные задания способствует развитию анализа, синтеза и творческого мышления. А. И. Попов и Н. В. Молоткова [38] рассматривают педагогическое сопровождение творческого саморазвития студентов в цифровой среде, подчеркивая важность наставнической поддержки при формировании компетенций.

Авторы также фиксируют ограничения компетентностного потенциала олимпиад. М. Pinskaya et al. [39] в исследовании устойчивых школ в России показывают, что сбалансированное развитие компетенций возможно лишь при наличии целостной образовательной концепции и системной работы школы. Г. Ф. Трубина и М. В. Машенко [40, с. 83] анализируют предпрофессиональную социализацию старшеклассников, демонстрируя роль различных форм деятельности, включая олимпиады, в формировании умений самоопределения. И. А. Макарова и О. А. Сержантова [41], исследуя тьюторское сопровождение в онлайн-школе, показывают значение целенаправленной педагогической поддержки для развития умений в условиях дистанционного обучения.

А. Н. Кузнецов и А. Б. Тишко [42, с. 29] рассматривают педагогическую олимпиаду как форму оценки сформированности компетенций, демонстрируя возможности олимпиадного формата для аутентичной оценки практических умений. Г. М. Нуруллина [6] фокусируется на формировании интеллектуально-творческого потенциала учащихся-билингвов во внеурочной деятельности, в том числе через участие в олимпиадах по русскому языку. В. П. Грахов с соавт. [2] анализируют организацию участия студентов в олимпиадном движении, описывая опыт и перспективы вузовских олимпиад.

Значительный пласт публикаций посвящен организационным аспектам олимпиад: структуре этапов, взаимодействию между акторами системы, регламентации процедур и обеспечению прозрачности. Т. О. Вдовина, С. А. Карасев и Е. В. Овчинникова [44, с. 15], анализируя участие Саратовской области во Всероссийской олимпиаде школьников, выявляют основные закономерности распределения результатов по этапам и динамику включенности разных школ. В. В. Куликова и Е. А. Ковалева [45] исследуют конкурсно-олимпиадную деятельность студентов вуза, описывая разнообразие форматов и их роль в развитии вузовского образования. С. В. Рябова и Н. Г. Искужина [46, с. 53], рассматривая подготовку к Всероссийской олимпиаде по искусству (МХК), выявляют региональные различия в ресурсах и проблемные зоны согласования требований олимпиадного уровня с возможностями массовой школы. Н. Д. Свердлова, Д. Б. Петренко и О. Г. Радугина [47], опираясь на опыт подготовки к олимпиаде по химии, описывают эффективные практики наставничества и методики работы с участниками. Авторы подчеркивают неравномерное распределение условий и ресурсов подготовки между регионами и типами образовательных организаций. Н. С. Майорова и О. С. Щербинина [48] в недавнем исследовании анализируют школьное олимпиадное движение с позиций истории, теории и практики, выделяя ключевые тенденции его развития. А. В. Горобец и Ю. Ю. Пустыльник [8] исследуют научно-методическое и организационное обеспечение всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту, демонстрируя вызовы, связанные с быстрым развитием этой предметной области.

В целом согласно анализу научных источников, современная конфигурация олимпиадной системы во многом характеризуется фрагментарностью и недостаточной координацией между уровнями: перечневые олимпиады, Всероссийская олимпиада, межвузовские конкурсы развиваются в параллельных логиках. Это затрудняет выстраивание осмысленных траекторий участия и подготовки для школьников и их наставников.

Проблематика образовательного неравенства и его воспроизводства через олимпиадные механизмы занимает важное место в современных исследованиях. Y. Shavit и W. Müller [49] в сравнительном исследовании перехода от учебы к работе демонстрируют связь между устройством образовательной системы и распределением жизненных шансов, что позволяет интерпретировать олимпиадный отбор как часть более широкой системы стратификации. T. Bol и H. G. Van de Werfhorst [50] анализируют фундаментальный баланс меж-

ду справедливостью доступа и эффективностью селективных процедур, показывая, что системы, опирающиеся на жесткую дифференциацию (включая олимпиады), часто повышают эффективность отбора за счет ограничения равных возможностей. Р. Broadfoot [43] подчеркивает, что форматы оценивания и используемые критерии могут как сглаживать, так и усиливать неравенство, в зависимости от того, насколько они чувствительны к социальному контексту.

Н. Х. Агаханов с соавт. [4], анализируя современные тенденции подготовки школьников к математическим олимпиадам, указывают на необходимость обновления содержательных и методических подходов. А. П. Гулов [51, с. 59], опираясь на культурологический подход, обосновывает необходимость переосмысления целей и ценностей олимпиадного движения и его места в образовательной системе. V. N. Sarbasova et al. [52] рассматривают влияние конкурентной деятельности на развитие самореализации школьников, показывая, что при определенном дизайне образовательной среды состязательные форматы могут работать на развитие, а не только на отбор.

А. Abizada, U. Gurbanova и A. Iskandarova et al. [53] анализируют влияние внеучебной деятельности на академическую успешность школьников и подчеркивают важность системного и целостного подхода к ее организации. А. Soifer [54], обращаясь к истории Colorado Mathematical Olympiad, раскрывает ценностные основания и философию олимпиадного движения, подчеркивая значимость открытого, исследовательского подхода к обучению и формированию устойчивого интереса к предмету.

Исследователи выделяют два ключевых направления трансформации олимпиадного движения. Первое связано с унификацией и методической рационализацией: созданием общих стандартов конструирования заданий, формированием содержательных кодификаторов, сближением олимпиадных требований с возможностями массовой школы. Второе предполагает культурологическую и аксиологическую рефлексивность: переосмысление целей и ценностей олимпиад, пересмотр баланса между развивающей и селективной функциями, между элитарностью и справедливостью. Оба направления ориентируют на переход от стихийно сложившихся практик к сознательному проектированию олимпиадного движения как целостного образовательного режима.

Комплексный анализ олимпиадного движения опирается на многоуровневые методологические подходы. V. Braun и V. Clarke [55] предлагают методике тематического анализа, позволяющую структурировать качественные данные и выявлять скрытые смысловые структуры, что особенно важно для изучения культурных, ценностных и организационных аспектов олимпиадного движения. В совокупности рассмотренные исследования показывают, что олимпиадное движение является сложным и многомерным явлением, одновременно выступающим средством развития способностей и механизмом селекции, пространством культурной инициации и каналом воспроизводства

неравенства, инструментом формирования компетенций и элементом конкурентного режима в образовании.

Переход от традиционного понимания олимпиады как разовой формы состязания к ее концептуализации как образовательного режима опирается на несколько теоретических линий в современных исследованиях образования. Во-первых, концепция режимов оценивания (*assessment regimes*) в работах G. Stobart [56] и Н. Torrance [33] показывает, что системы оценивания функционируют не просто как технические инструменты измерения, но как нормативные архитектуры, задающие представления о знании, компетентности и достижении. Олимпиады как высокорисковые формы оценивания (*high-stakes assessment*) создают устойчивые паттерны поведения, распределения ресурсов и властных отношений между акторами. Во-вторых, социология образования в работах Y. Shavit и W. Müller [49], T. Bol и Н. G. Van de Werfhorst [50] оперирует понятием режимов отбора (*selection regimes*), описывающих, каким образом образовательные системы структурируют доступ к элитным траекториям и воспроизводят социальное неравенство.

Олимпиады в этой логике выступают как один из каналов стратификации, где формальная меритократия пересекается с неравным распределением культурного и социального капитала. В-третьих, критические исследования образовательной политики, в частности в работах S. J. Ball [18] и A. Verger et al. [17], используют термин «режимы управления» (*governance regimes*), подчеркивая, что управленческие практики встроены в более широкие идеологические и властные контексты. Олимпиадный режим в этом смысле не нейтрален: он закрепляет определенные модели идеального ученика, успешной школы, эффективного педагога. Наконец, исследования S. R. Khan [15] и M. J. Sandel [19] об академической конкуренции и меритократии показывают, что режимы конкуренции (*competition regimes*) формируют не только индивидуальные траектории, но и коллективные представления о таланте, справедливости и достойной жизни. Таким образом, использование термина «режим» позволяет уйти от технократического видения олимпиад как нейтрального инструмента отбора и увидеть в них культурно-нормативный комплекс с собственной логикой, рисками и эффектами.

## Методология, материалы и методы

Исследование опирается на сочетание культурологического, аксиологического, компетентностного и рискологического подходов, позволяющих рассматривать олимпиадное движение как устойчивый образовательный режим со своими нормами, символами, ценностями и рисками. А. П. Гулов в рамках культурологического подхода показывает, что олимпиада – элемент образовательной культуры с высокой формализацией отбора (многоуровневая система этапов, единые регламенты, жесткие критерии) и значительным символическим капиталом результата, конвертируемым в образовательные льготы. Н. С. Майорова и О. С. Щербинина выделяют двойственную аксиологическую

природу олимпиад: акцент на индивидуальном успехе и социальном лифте – с одной стороны, мотив служения науке и ответственности – с другой. П. А. Немков демонстрирует, как через форматы заданий и критерии оценивания закрепляются модели «идеального ученика» – инициативного, автономного, способного к исследовательской работе. Компетентностный подход связывает олимпиадное движение с формированием универсальных компетенций: готовности к непрерывному образованию, критического и креативного мышления, самоорганизации. Олимпиада функционирует как педагогическая лаборатория, где компетенции операционализируются через конкретные форматы заданий. Рискологический подход выявляет системные риски: разрыв между декларируемыми целями и реальными практиками, кризисы доверия, усиление неравенства. Особое внимание уделяется ситуациям «черных лебедей» в талевовском смысле: для языковых олимпиад – разрыв между уровнем школьной программы и требованиями заключительного этапа ВсОШ; для технических и естественнонаучных – задания, требующие лабораторной инфраструктуры, недоступной большинству школ.

Совокупность культурологического, аксиологического, компетентностного и рискологического ракурсов позволяет ввести понятие «олимпиадный образовательный режим» и построить его концептуальную модель. В рамках этой модели олимпиада рассматривается как культурно-нормативный комплекс, в котором ценности, содержание, форматы, критерии и управленческие практики образуют целостную конфигурацию, организующую участие различных акторов – обучающихся, педагогов, образовательных организаций и экспертных сообществ. Исследование носит теоретико-концептуальный характер с элементами иллюстративного кейс-анализа и включает теоретический анализ отечественных и зарубежных работ об олимпиадном движении, одаренности, образовательном неравенстве и универсальных компетенциях, сравнительно-сопоставительный анализ публикаций о моделях олимпиад и конкурсов (их содержании, форматах и последствиях для образовательных траекторий), а также контент-анализ нормативных и методических документов (положения, регламенты, кодификаторы, критерии, процедуры апелляции), позволяющий реконструировать доминирующие ценностные и организационные установки олимпиадного режима. Методологический инструментарий дополняется концептуальным моделированием (выделение ценностно-целевого, содержательного, процедурно-форматного, оценочно-критериального и акторного компонентов, а также типичных зон риска и противоречий между ними) и иллюстративным кейс-анализом, демонстрирующим эвристический потенциал модели на примере разрыва уровня требований и возможностей массовой школы, непрозрачности оценивания и апелляций, неравного доступа к ресурсам подготовки.

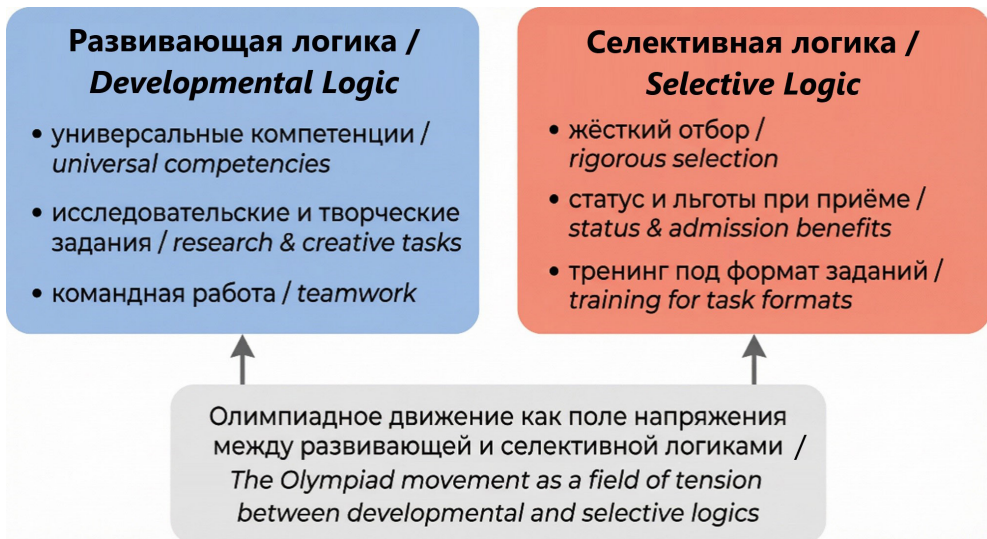


Рис. 1. Олимпиадное движение между развивающей и селективной логиками

Fig. 1. The olympiad movement between developmental and selective logics

Для частичной эмпирической проверки релевантности и операционализированности модели проведено качественное исследование на основе глубинных полуструктурированных интервью с наставниками Всероссийской олимпиады школьников. Выборка включала 67 педагогов-наставников, работающих с участниками разных этапов ВсОШ по различным предметам в разнообразных типах образовательных организаций (школы, лицеи, гимназии, специализированные школы) и регионах Российской Федерации (Белгородская, Воронежская, Иркутская области, Краснодарский край, Москва, Московская область, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Санкт-Петербург). Интервью проводились в очном и дистанционном формате с сентября 2024 по ноябрь 2025 года, продолжительность составляла 40–90 минут. Гайд интервью был построен вокруг пяти компонентов модели (ценности и цели, содержание заданий и типы проверяемого знания, форматы и процедуры, критерии оценивания и прозрачность практик, взаимодействие акторов), но оставлял пространство для выхода за рамки исходной концептуальной схемы. Анализ данных осуществлялся методом тематического анализа по Braun и Clarke (2006): транскрибирование и многократное прочтение, индуктивно-дедуктивное кодирование, группировка кодов в темы, проверка и уточнение тематической структуры, формулирование итоговых тем. Первые 10 интервью кодировались двумя исследователями независимо, согласованность кодирования оказалась высокой (коэффициент  $> 0,85$ ), после чего основной массив данных анализировался первым кодировщиком с выборочной проверкой вторым. Результаты показали, что все пять компонентов модели спонтанно воспроизводятся

наставниками и наполняются содержанием, а тематический анализ выявил важные нюансы и противоречия внутри каждого компонента, уточняющие и углубляющие предложенную концептуальную конструкцию

Объем выборки определялся принципом теоретического насыщения: начиная с 45-го интервью новые коды практически не появлялись; высокая межкодирующая согласованность ( $\kappa > 0,85$ ) дополнительно свидетельствует о надежности полученных результатов.

## Результаты

На основе теоретического синтеза концепции «образовательного режима» и анализа нормативной документации олимпиадного движения предлагается пятикомпонентная модель, которая концептуализирует олимпиаду не просто как соревнование, а как специфический институциональный порядок. Этот режим функционирует как «теневая» система образования со своей собственной логикой отбора и стратификации.

Ценностно-целевой компонент определяет идеологию режима. Хотя официально олимпиада позиционируется как инструмент для «развития способностей каждого ребенка», на практике олимпиадный режим работает по строгой меритократической логике селекции. Цель смещается от массового образовательного участия на школьном этапе к гиперселекции узкой элиты (национальная сборная) на заключительном этапе. Это создает напряжение между провозглашенными «демократическими» ценностями и элитарной практикой. Содержательный компонент характеризуется «надпредметным» материалом. Олимпиадная программа значительно превышает границы Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Она требует знаний на уровне университетских курсов, фактически создавая параллельную образовательную траекторию, доступную в основном через специализированные центры подготовки, а не в обычных школах.



Рис. 2. Структура олимпиадного образовательного режима и его ключевых компонентов

Fig. 2. Structure of the olympiad educational regime and its key components

Процедурно-форматный компонент структурирует режим через жесткую четырехуровневую иерархию (школьный, муниципальный, региональный и заключительный этапы). Каждый этап выступает фильтром с нарастающей плотностью отсева. Формат участия меняется от массовой включенности к профессионализированному соревнованию, где «правила игры» (форматы заданий, временные лимиты, психологическое давление) становятся не менее важны, чем предметное знание. Оценочно-критериальный компонент устанавливает метрики успеха. В отличие от школьного оценивания, олимпиадная оценка строится по критериям, но часто опирается на субъективную интерпретацию, особенно в гуманитарных предметах. «Формат» ответа становится ключевым дискриминатором: правильный ответ, данный в «неправильном» формате, ведет к дисквалификации, принуждая строго придерживаться норм режима. Акторный компонент вводит специфические роли, отличные от традиционной школьной системы. «Олимпиадный тренер» (часто вузовский преподаватель или бывший победитель) заменяет школьного учителя в качестве

основного наставника. «Олимпиадник» становится особой социальной ролью, часто отделенной от класса из-за индивидуальной траектории обучения и интенсивных тренировок.

*Реализация режима: кейс Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку*

Предложенная модель иллюстрируется конкретным кейсом Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, анализируемым на материале олимпиадных заданий<sup>1</sup> и статистических отчетов<sup>2</sup> 2020–2025 гг. Реализация компонентов режима в конкретном предмете раскрывает глубину разрыва между «олимпиадой и школой».

*Содержательный разрыв (уровни CEFR).* Наиболее ярко режим проявляется в несовпадении уровня сложности. По школьной программе целевой уровень подготовки выпускников – B2 (Upper-Intermediate). Однако анализ заданий ВСОШ показывает последовательное требование уровня C1–C2 (Advanced/Proficiency) на заключительных этапах. Например, в разделах «Use of English» и «Reading» постоянно встречаются лексика и грамматические структуры (инверсия, эмфатические конструкции, идиоматические выражения), типичные для международных экзаменов Cambridge Advanced и Proficiency, которые не преподаются в массовой школе.

*Процессуальные и оценочные особенности.* Олимпиада по иностранному языку делает акцент на продуктивные навыки – письмо и говорение – которые наиболее уязвимы для субъективной оценки. Задания на письмо часто требуют знания конкретных жанров (рецензия, отчет, предложение) с жесткими структурными требованиями, отличающимися от формата письма на ЕГЭ. Школьник, подготовленный только к российским экзаменам по языку, провалится на олимпиаде из-за «ошибок формата» (неправильный регистр, отсутствие специфических связующих слов), несмотря на высокий уровень владения языком. Аналогично, конкурсы устной речи часто имитируют академические дискуссии или дебаты, требующие не просто беглости, но специфических риторических стратегий, редко практикуемых в массовом образовании.

*Акторная динамика.* Необходимость подготовки к уровню C2 привела к формированию «индустрии тренировок». Анализ траекторий победителей показывает высокую концентрацию успеха в регионах с развитыми университетскими центрами подготовки (прежде всего в Москве и Санкт-Петербурге). Школьный учитель, ограниченный программой B2 и классом из 30 человек, фактически исключен из подготовки к высшим этапам, что закрепляет роль олимпиады как «внешнего» по отношению к школе режима.

Взаимодействие компонентов олимпиадного режима порождает системные риски, подрывающие его меритократические основания.

<sup>1</sup> Английский язык. Всероссийская олимпиада школьников. Режим доступа: <https://vserosolimp.edsoo.ru/anglyaz> (дата обращения: 18.12.2025).

<sup>2</sup> Итоги всероссийской олимпиады школьников в 2024/25 учебном году: статистические данные. Москва: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», Центр олимпиадного движения; 2025. Режим доступа: <https://vserosolimp.edsoo.ru/> (дата обращения: 25.12.2025).

1. Риск институционального разрыва. Существует критическое несоответствие между содержательным компонентом (требование уровня С1–С2) и ресурсами массовой школы. Олимпиада фактически сигнализирует ученикам, что «школы недостаточно», девальвируя стандартную программу. Этот разрыв вынуждает семьи искать «теневое образование» (репетиторов, платные курсы), делая успех зависимым от социально-экономического статуса, а не от чистого таланта, который могут ограничить в школе.

2. Риск непрозрачности и доверия. Оценочно-критериальный компонент в творческих заданиях (письмо/говорение) остается зоной высокого напряжения. Несмотря на детальные критерии, интерпретация «оригинальности» или «эмоциональности» текста варьируется. Процесс апелляции часто становится бюрократической борьбой, где ученик должен отстаивать свою работу перед экспертами, создавая ощущение несправедливости и «инсайдерских» преимуществ для учеников из устоявшихся центров подготовки, знающих «неписанные правила» жюри.

3. Риск неравенства и сегрегации. Процессуальный фильтр приводит к серьезной региональной стратификации. Данные показывают, что «производство» победителей резко смещено в сторону мегаполисов. Режим создает «порочный круг»: регионы с ресурсами выпускают победителей → победители становятся тренерами → регион получает больше финансирования и талантов → разрыв с периферией растет. Это превращает олимпиаду из всероссийского поиска талантов в «закрытый клуб» избранных школ и регионов.

Качественная валидация модели проводилась методом полуструктурированных интервью с наставниками олимпиадного движения, представляющими различные предметные области (математика, английский язык, история, литература, физика, химия, биология, обществознание, информатика, география) со стажем наставничества от 7 до 20 лет. Респонденты подтвердили релевантность всех пяти компонентов модели и проиллюстрировали их конкретными примерами из практики. Подробные данные интервью, включая коды респондентов, компоненты модели и иллюстративные цитаты, представлены в Приложении (таблица 1).

## Обсуждение

Данное исследование предлагает концептуальную модель олимпиадного движения как особого образовательного режима. В отличие от эмпирических работ, сфокусированных на конкретных эффектах участия, модель решает комплексную задачу: она систематизирует компоненты явления, выявляет внутренние противоречия и задает аналитические инструменты. Такой подход имеет прочную традицию в педагогике при анализе сложных, многомерных явлений. Концептуальные модели выполняют критическую роль: они структурируют разрозненные данные, делают явными скрытые предпосылки практик и создают основу для сравнительного анализа.

Предложенная модель систематизирует пять взаимосвязанных компонентов (ценностно-целевой, содержательный, процедурно-форматный, оценочно-критериальный, акторный), показывает их противоречия и намечает пути согласования развивающей и селективной логик. Ее ценность состоит в эвристическом потенциале: она позволяет выявлять «слепые зоны» в текущих дискуссиях об олимпиадах, сопоставлять различные олимпиады и планировать обоснованные реформы. Модель встраивается в существующий дискурс об образовательном неравенстве и селекции, одновременно уточняя и операционализируя ключевые теоретические идеи. Классические работы о культурном капитале (например, S. R. Khan о привилегированной школе [15]) показали, как образовательные институты воспроизводят социальное неравенство, но описывали этот эффект в общих терминах. Наша пятикомпонентная модель конкретизирует механизмы: содержательный компонент (требование C1–C2 вместо школьного B2) доступен только через семейный контекст и платные услуги; акторный компонент (олимпиадный тренер вместо школьного учителя) исключает школьников без доступа к дополнительным ресурсам; процедурно-форматный компонент (четырёхэтапный фильтр) отсекает участников с низким социально-экономическим статусом. Таким образом, олимпиада не просто воспроизводит неравенство, а производит и усиливает его через структуру режима.

Современная критика меритократии в работе M. J. Sandel [19] подчеркивает, что системы отбора создают иллюзию справедливости, закрепляя юридически существующее неравенство. Наши тезисы подтверждают эту критику: олимпиады воспринимаются как объективные инструменты выявления талантов, хотя встроены в систему неравенства. Однако в отличие от макроуровневой критики M. J. Sandel наша модель выявляет специфические механизмы создания этой иллюзии: непрозрачность оценочного компонента (субъективность в творческих задачах), разрыв содержательного компонента (уровни языка C2 в конкурсах vs B2 на ЕГЭ), позиционирующийся как естественное разделение на массовое и элитное образование, и исключение акторного компонента (отстранение школьных учителей из массовой олимпиадной подготовки), которое выглядит как необходимость, но функционирует как механизм сегрегации. Это позволяет перейти от общей критики справедливости к конкретному диагнозу и дизайну целевых реформ.

Анализ режимов с большой нагрузкой в трудах S. J. Ball, G. Stobart, H. Torrance показал, что такие режимы деформируют образовательные ценности и усиливают неравенство. Наша модель операционализирует эти эффекты в контексте олимпиад: в то время как ценностно-целевой компонент номинально декларирует развитие, процедурно-форматный (четырёхэтапная иерархия с жесткими фильтрами) и оценочно-критериальный (субъективные критерии, отсутствие прозрачности) создают режим высокого давления, проявляющийся в психологических рисках (стресс, выгорание), выявленных нашей валидацией.

Существующие эмпирические исследования олимпиадного влияния S. Petersen et al. [20], K. N. Smith et al. [21] сфокусированы на индивидуальных эффектах: достижения, мотивация, выбор карьеры. Предложенная модель смещает фокус на структурные противоречия режима, объясняя парадокс, остающийся в существующей литературе неразрешенным: олимпиады могут быть полезны для включенных участников, но структура режима одновременно воспроизводит и усиливает системное неравенство для исключенных из системы состязаний. Источник этого противоречия кроется в расхождении между ценностно-целевым компонентом (декларируемое развитие всех одаренных) и процессуально-форматным компонентом (фактическая селекция узкой элиты через иерархические фильтры). Пока это противоречие не разрешено на уровне режима, позитивные эффекты для включенных будут достигаться ценой воспроизводства неравенства для исключенных учащихся.

Наконец, работы об образовательном неравенстве А. А. Изгарской и Е. А. Гордейчик, а также Y. Shavit и W. Müller традиционно анализируют неравенство в основной системе образования. Наши выводы о региональной стратификации в олимпиадном движении расширяют этот анализ, показывая, что неравенство воспроизводится внутри самого процесса отбора одаренных. Более того, олимпиадный режим создает специфический механизм усиления неравенства – «порочный круг»: регионы с ресурсами выпускают победителей, которые становятся тренерами, привлекают инвестиции и талант, а разрыв с периферией растет. Это согласуется с идеей о порочном круге неравенства, но уточняет механизм его воспроизводства через конфигурацию акторов и инфраструктуру подготовки, подсказывая конкретные точки вмешательства: перераспределение инфраструктуры, развитие онлайн-этапов, включение периферийных школ в проектирование критериев.

Таким образом, предложенная модель вносит три основных вклада в существующую литературу. Во-первых, она операционализирует макротеории авторов М. J. Sandel и S. J. Ball на мезоуровне, предлагая конкретный инструмент для анализа специфических образовательных режимов и выявления механизмов, через которые проходят их эффекты. Во-вторых, она преодолевает противоречие между утверждениями об индивидуальной пользе олимпиад и системном неравенстве, показывая, что оба утверждения могут быть одновременно истинны на разных уровнях анализа. В-третьих, она переходит от диагноза проблем к инструментам их решения, указывая на специфические компоненты режима, которые нужно переосмыслить для согласования развивающих и селективных функций олимпиад.

*Валидация модели: результаты интервью с наставниками*

Релевантность компонентов. Все пять компонентов спонтанно появлялись в высказываниях наставников без подсказок, свидетельствуя в пользу их операционализируемости. Наставники, обсуждая проблемы олимпиад, интуитивно обращались к ценностным противоречиям, характеру содержания, про-

цедурам, прозрачности критериев и ролям акторов. Это указывает на соответствие модели реальной интегральной логике олимпиадного опыта.

**Критические зоны напряжения.** Интервью выявили ключевые риски, выявленные моделью: более 95 % наставников указывали на разрыв между развивающимися целями и доминирующей селективной логикой; более 85 % подчеркивали разрыв между требованиями олимпиад и возможностями школьной программы; около 80 % отмечали непредсказуемость процедур и форматов между этапами; более 80 % указывали на недостаточную прозрачность оценивания и слабость механизмов апелляции; практически все указывали на исключение массовой школы из подготовки к высшим этапам.

**Дополнительные измерения.** Интервью выявили новые аспекты: психологические риски высоких ставок (стресс, выгорание), гендерные и социокультурные различия в доступе, значение группового контекста при номинально индивидуальном формате.

Олимпиадное движение давно перестало быть периферийным явлением. Оно влияет на образовательные траектории сотен тысяч школьников, конфигурация программ, распределение ресурсов между регионами и массовые представления о таланте и успехе. Однако в публичном дискурсе олимпиады описываются либо сугубо позитивно (как «социальный лифт» для одаренных), либо критически (как инструмент воспроизводства неравенства). Теоретическое осмысление в российской педагогике остается фрагментарным.

Предложенная модель позволяет выйти за рамки такой фрагментарности, предлагая целостный язык для анализа олимпиад как устойчивого режима, специфической конфигурации ценностей, знаний и отношений между участниками. Модель открывает возможности для систематического сравнительного анализа: сравнение конфигураций режимов по предметам (математика, языки, естественные науки, гуманитарные дисциплины); анализ различий на школьном, региональном и федеральном уровнях; влияние региональных ресурсов на баланс развивающих и селективных функций; взаимодействие олимпиадного режима с основной программой. Переход от описания отдельных олимпиад к типологиям позволяет выявлять не только успешные практики, но и системные риски содержания, процедур, оценивания и доступа.

#### *Рекомендации по реформированию*

Модель позволяет переосмыслить реформы не только как техническую корректировку процедур, но как переосмысление глубокой логики режима.

**Ценностно-целевой уровень.** Необходимо явно сформулировать, является ли конкретно взятая олимпиада инструментом развития, селекции или гибридом, и распределить эту логику по этапам и предметам.

**Содержание и программа.** Требуется выравнивание требований олимпиад с возможностями школьной программы (базовое содержание) при сохранении пространства для творческих задач; разработка четких спецификаций и уровней сложности.

*Прозрачность.* Обеспечить публикацию критериев до проведения этапов, разработку дескрипторов, введение заранее известных форматов заданий, усиление прозрачности процедур апелляции, обучение комиссий единым стандартам.

*Разнообразие форматов.* Командные туры, устные туры, проектные задачи на различных уровнях для проверки анализа, творчества и командной работы, а не только остаточных знаний.

*Доступ и включенность.* Включение школ в обсуждение форматов, методическая поддержка нересурсных регионов, развитие онлайн-этапов, перераспределение инфраструктуры подготовки в сторону регионов с меньшей концентрацией ресурсов.

## Заключение

В исследовании предложена комплексная модель олимпиадного образовательного режима из пяти взаимосвязанных компонентов: ценностно-целевого, содержательного, процедурно-форматного, оценочно-критериального и акторного. Модель разработана на основе анализа научной литературы, контент-анализа нормативных документов и валидирована через интервью с 67 наставниками ВСОШ из девяти регионов РФ.

Олимпиадное движение функционирует как целостный образовательный режим, а не набор отдельных конкурсов. Пять компонентов образуют интегрированную систему: ценности определяют содержание и форматы, форматы влияют на проверяемые компетенции, критерии и акторные роли обеспечивают или подрывают справедливость. Изменения в одном компоненте вызывают каскадные эффекты, поэтому реформы должны быть системными.

Олимпиадный режим содержит структурное противоречие между развивающей и селективной логиками. Интервью подтвердили, что это противоречие переживается всеми акторами – наставниками, участниками, организаторами и образовательными системами. Оно не может быть полностью разрешено, но может сознательно управляться через явное позиционирование разных типов олимпиад.

Текущая конфигурация генерирует множество зон риска и неравенства. Содержательный разрыв между требованиями олимпиад и школьной программой создает де-факто двухуровневую систему: подлинная олимпиада – для ресурсных школ и семей с доступом к внешкольной подготовке, непреодолимый барьер – для остальных. Более 80 % наставников указали на непрозрачность критериев оценивания, около 80 % – на непредсказуемость форматов, что превращает подготовку в «угадывание правил игры» с преимуществом у имеющих неформальные связи в комиссиях.

Массовая школа фактически исключена из подготовки к олимпиадам высокого уровня. Успех на региональном и заключительном этапах требует внешкольной инфраструктуры (кружки при вузах, летние школы, специализированные репетиторы), сконцентрированной в крупных городах и семьях с

высоким культурным и экономическим капиталом. Школы воспринимаются лишь как площадки начальных этапов, обратная связь от комиссий практически отсутствует.

Модель выявила психологические и социокультурные измерения олимпийского опыта, остающиеся за пределами управленческих дискуссий: эмоциональные риски (стресс, выгорание), гендерные различия в доступе и успехе, парадокс индивидуального формата при решающей роли сообщества.

Предложенная пятикомпонентная модель открывает ряд практических возможностей для российской образовательной системы.

Для органов управления образованием модель может выступить диагностическим инструментом при проведении аудита олимпийского движения: анализ каждого компонента (ценности, содержание, форматы, критерии, акторы) позволяет выявлять конкретные «проблемные места» и планировать адресные реформы, а не точечные корректировки отдельных процедур. В частности, модель обосновывает необходимость сближения содержательных требований ВСОШ с возможностями массовой школы и ФГОС, что актуально в контексте текущего обновления стандартов.

Для организаторов олимпиад и методических комиссий модель предоставляет основу для разработки спецификаций заданий с четким распределением уровней сложности по этапам, формирования открытых банков задач, повышения прозрачности критериев оценивания и механизмов апелляции. Выявленный разрыв между школьным и муниципальным этапами, с одной стороны, и региональным и заключительным – с другой, указывает на точку, где олимпиада перестает быть инструментом развития и превращается в механизм селекции, доступный преимущественно ресурсным школам.

Для педагогов-наставников и образовательных организаций модель предлагает рамку для рефлексии собственной роли: интервью показали, что массовая школа фактически исключена из подготовки к высшим этапам, а учитель замещается внешним тренером. Осознание этой акторной динамики может стимулировать разработку региональных программ методической поддержки наставников, включение школ в диалог с методическими комиссиями и развитие сетевых форм подготовки.

Для образовательной политики в целом результаты исследования актуальны в свете стратегической задачи выравнивания образовательных возможностей между регионами. Выявленный «порочный круг» концентрации ресурсов и успехов в мегаполисах указывает на необходимость целенаправленного перераспределения инфраструктуры подготовки – развития онлайн-этапов, дистанционных школ олимпийской подготовки и включения периферийных регионов в проектирование олимпийского содержания и критериев.

Предложенная модель не претендует на полное решение проблем, но предлагает аналитический язык для их системного осмысления. Качество и справедливость олимпийского движения требуют не изолированных улучшений отдельных процедур, а согласования ценностей, содержания, форматов,

критериев и ролей участников в единое целое. Это необходимое условие для того, чтобы олимпиады стали подлинным пространством образовательного развития, поддерживающим разнообразие талантов, справедливое распределение возможностей и доверие к системе образования со стороны всех стейкхолдеров.

### Список использованных источников

1. Королева А.И. Олимпиада как форма учебно-воспитательной работы в вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021;9(6):70. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48250768> (дата обращения: 22.12.2025).
2. Грахов В.П., Мохначев С.А., Кислякова Ю.Г., Анисимова Н.В. Организация участия студентов в олимпиадном движении: опыт и перспективы. *Современные проблемы науки и образования*. 2014;6:365. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22877472> (дата обращения: 22.12.2025).
3. Головина Т.Г. Предметные олимпиады как средство выявления и развития предметных способностей школьников. *Управление развитием образования*. 2020;2:46–48. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44931744> (дата обращения: 22.12.2025).
4. Агаханов Н.Х., Марчукова О.Г., Подлипский О.К. О современных тенденциях в подготовке школьников к математическим олимпиадам. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2021;4:266–284. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-266-284
5. Емельянова И.Н., Теплякова О.А. Олимпиада как интеллектуально-развивающий ресурс: исследование результативности участия обучающихся профильных и непрофильных классов Уральского федерального округа. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021;5(158):28–33. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46301172> (дата обращения: 22.12.2025).
6. Нуруллина Г.М. Формирование интеллектуально-творческого потенциала учащихся-билингвов во внеурочной деятельности (на примере олимпиады по русскому языку). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2025;4(240):148–156. doi:10.23951/1609-624X-2025-4-148-156
7. Гамова Е.И. Выявление и поддержка талантливых и мотивированных к познанию обучающихся. *Педагогический поиск*. 2021;7:12–16. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46388731> (дата обращения: 22.12.2025).
8. Горобец А.В., Пустыльник Ю.Ю. Научно-методическое и организационное обеспечение всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту. *Педагогика*. 2022;86(7):45–52. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49317409> (дата обращения: 22.12.2025).
9. Голубничая Е.В., Янова М.Г. Особенности подготовки педагогических работников к организации и проведению всероссийских олимпиад школьников в муниципальной системе образования. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2022;15(4):546–553. doi:10.17516/1997-1370-0470
10. Saul M. Russian influences on American mathematics education after 1991: historical roots of changes in extracurricular programs. *ZDM Mathematics Education*. 2021;53:1605–1616. doi:10.1007/s11858-021-01293-8
11. Oliver M., Venville G. An exploratory case study of Olympiad students' attitudes towards and passion for science. *International Journal of Science Education*. 2011;33(16):2295–2322. doi:10.1080/09500693.2010.550654
12. Shulruf B. Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*. 2010;56(5–6):591–612. doi:10.1007/s11159-010-9180-x

13. Rebolz F., Golle J., Tibus M., Ruth-Herbein E., Moeller K., Trautwein U. Getting fit for the Mathematical Olympiad: positive effects on achievement and motivation? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2022;25(5):1175–1198. doi:10.1007/s11618-022-01106-y
14. Ozturk M.A., Debelak C. Academic competitions as tools for differentiation in middle school. *Gifted Child Today*. 2008;31(3):47–53. doi:10.4219/gct-2008-785
15. Khan S.R. *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, NJ: Princeton University Press; 2011. Accessed December 08, 2025. <https://search.worldcat.org/>
16. Изгарская А.А., Гордейчик Е.А. Замкнутый круг неравенства в образовании: к проблеме социокультурных трансформаций периферизируемых обществ. *Философия образования*. 2021;21(3):103–119. doi:10.15372/PHE20210307
17. Verger A., Lubienski C., Steiner-Khamsi G., eds. *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. London: Routledge; 2016. doi:10.4324/9781315720357
18. Ball S.J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 2003;18(2):215–228. doi:10.1080/0268093022000043065
19. Sandel M.J. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York: Farrar, Straus and Giroux; 2020. Accessed December 08, 2025. <https://search.worldcat.org/title/1151517070>
20. Petersen S., Blankenburg J.S., Höffler T.N. Challenging gifted students in science – the German Science Olympiads. In: Taber K.S., Sumida M., McClure L., eds. *Teaching Gifted Learners in STEM Subjects: Developing Talent in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Routledge; 2018:157–170. doi:10.4324/9781315697147-12
21. Smith K.N., Jaeger A.J., Thomas D. “Science Olympiad is why I’m here”: the influence of an early STEM program on college and major choice. *Research in Science Education*. 2021;51:443–459. doi:10.1007/s11165-019-09897-7
22. Гулов А.П. *Культурологические основы реализации школьных предметных олимпиад*. Москва: Проспект; 2023. 344 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54679175> (дата обращения: 12.12.2025).
23. Gaspar M., Fauring P., Losada Falk M.E. The Iberoamerican Mathematics Olympiad, competition and community. *ZDM Mathematics Education*. 2022;54:1059–1071. doi:10.1007/s11858-021-01295-6
24. Щербинина О.С., Майорова Н.С., Грушецкая И.Н. Психолого-педагогические барьеры одаренных школьников в олимпиадном движении. *Образование и наука*. 2025;27(7):92–124. doi:10.17853/1994-5639-2025-7-92-124
25. Karp A. Influences of Soviet research in mathematics education. In: Karp A., Vogeli B.R., eds. *Russian Mathematics Education: History and World Significance*. World Scientific; 2010:359–368. doi:10.1142/9789814277068\_0013
26. Черненко С.Е., Романенко К.Р. Как становятся олимпиадниками: продвигающая сила школы. *Образовательная политика*. 2021;4(88):80–89. doi:10.22394/2078-838X-2022-1-80-89
27. Кутняк С.В. Система выявления, поддержки и развития одаренных детей в регионе (на материале Всероссийской олимпиады школьников). *Педагогика и психология образования*. 2020;3:98–119. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44661826> (дата обращения: 12.12.2025).
28. Хобракова Л.М., Шойбонова С.В. Роль олимпиадного движения в развитии коммуникативной компетенции студентов ВСГИК. *Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры*. 2020;3(15):125–130. doi:10.31443/2541-8874-2020-3-15-125-130
29. Зайцева С.А., Смирнов В.А. Олимпиадное движение как способ профессионального самоопределения студентов в условиях цифровизации. *Ноосферные исследования*. 2021;2:71–78. doi:10.46724/NOOS.2021.2.71-78

30. Данилкова М.П. Аксиологический подход как фактор повышения качества образования в техническом университете. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020;3(28):109–113. doi:10.36809/2309-9380-2020-28-109-113
31. Кузнецова В.В., Лукина Е.В. Олимпиадное движение как форма профессионального самоопределения личности. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021;6:273–282. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47827735> (дата обращения: 12.12.2025).
32. Немков П.А. Формирование гражданской идентичности учащихся в рамках российского движения школьников. *Социально-политические исследования*. 2020;4(9):121–134. doi:10.20323/2658-428X-2020-4-9-121-134
33. Torrance H. Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017;38(1):83–96. doi:10.1080/01596306.2015.1104854
34. Миронова Н.А., Повалихина Е.А. Олимпиада по иностранному языку как способ формирования универсальных компетенций у студентов химических направлений подготовки. *Вестник педагогических наук*. 2021;7:124–129. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46632136> (дата обращения: 12.12.2025).
35. Семенова И.М., Дадуева А.С. Онлайн-олимпиада по иностранному языку как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций обучающихся по специальности Фармация. *Система менеджмента качества: опыт и перспективы*. 2021;10:211–214. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46689234> (дата обращения: 12.12.2025).
36. Калинина Л.Н. Предметная олимпиада как средство формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования (профиль Технология) в области конструирования и моделирования швейных изделий. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2019;1(101):121–128. doi:10.26293/chg-ru.2019.101.1.016
37. Капкаева Л.С., Быстрова А.В. Олимпиадные задачи по математике как средство формирования исследовательских умений учащихся. *Учебный эксперимент в образовании*. 2021;3(99):61–69. doi:10.51609/2079-875X\_2021\_03\_61
38. Попов А.И., Молоткова Н.В. Педагогическое сопровождение творческого саморазвития студента в цифровой среде. *Социальная компетентность*. 2020;5(2):244–254. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43072922> (дата обращения: 12.12.2025).
39. Pinskaya M., Khavenson T., Kosaretsky S., Zvyagintsev R., Mikhaylova A., Chirkina T. Above barriers: a survey of resilient schools. *Educational Studies*. Moscow. 2018;2:198–227. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
40. Трубина Г.Ф., Машенко М.В. Предпрофессиональная социализация личности старшеклассника в процессе обучения. *Педагогическое образование в России*. 2017;1:79–86. doi:10.26170/ro17-01-11
41. Макарова И.А., Сержантова О.А. Тьюторское сопровождение как условие успешного обучения младших школьников в онлайн-школе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021;3(156):10–15. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45760918> (дата обращения: 12.12.2025).
42. Кузнецов А.Н., Тишко А.Б. Педагогическая олимпиада как форма оценки сформированности компетенций. *Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции, Ярославль, 03–04 марта 2021 года / под науч. ред. И.Ю. Тархановой*. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского; 2021;1:28–32. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48053406> (дата обращения: 12.12.2025).
43. Broadfoot P. *An Introduction to Assessment*. London: Continuum; 2007. Accessed December 08, 2025. 160 p. <https://search.worldcat.org/title/989690739>

44. Вдовина Т.О., Карасев С.А., Овчинникова Е.В. Саратовская область на Всероссийской олимпиаде школьников в 2020/2021 учебном году. *Вестник Саратовского областного института развития образования*. 2021;2(26):8–18. Режим доуспца: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46398866> (дата обращения: 12.12.2025).
45. Куликова В.В., Ковалева Е.А. Конкурсно-олимпиадная деятельность обучающихся вуза. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021;2(36):37–44. doi:10.23951/2307-6127-2021-2-37-44
46. Рябова С.В., Искужина Н.Г. Проблема повышения эффективности подготовки одаренных школьников к Всероссийской олимпиаде по искусству (МХК) на примере Республики Башкортостан. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2021;2(92):45–61. doi:10.21510/1817-3292-2021-92-2-45-61
47. Сverdlova H.D., Petrenko D.B., Radugina O.G. Из опыта подготовки школьников к олимпиаде по химии. *Педагогическое образование и наука*. 2021;3:57–64. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46541441> (дата обращения: 12.12.2025).
48. Майорова Н.С., Щербинина О.С. Школьное олимпиадное движение: история, теория и практика. *Социально-политические исследования*. 2024;4(25):175–188. doi:10.20323/2658-428X-2024-4-25-175
49. Shavit Y., Müller W., eds. *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press; 1998
50. Bol T., Van de Werfhorst H.G. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*. 2013;57(2):285–308. doi:10.1086/669122
51. Гулов А.П. Культурологические основания школьных предметных олимпиад. *Педагогика*. 2023;87(4):54–63. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53114979> (дата обращения: 12.12.2025).
52. Sarbasova V.N., Khan N.N., Turdaliyeva S.T., Toxanbayeva N.K. Influence of competitive activity on the development of self-realization among school students: in case of Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 2022;11(3):885–897. doi:10.13187/ejce.2022.3.885
53. Abizada A., Gurbanova U., Iskandarova A., Nadirzada N. The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: the case of Azerbaijan. *International Review of Education*. 2020;66(4):487–507. doi:10.1007/s11159-020-09745-x
54. Soifer A. The Soifer (formerly Colorado) Mathematical Olympiad, why it was founded, bridge between its problems and mathematics, and lives of its winners: an essay. *ZDM Mathematics Education*. 2022;54(5):1115–1130. doi:10.1007/s11858-021-01320-8
55. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006;3(2):77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
56. Stobart G. *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge; 2008. 224 p. doi:10.4324/9780203930502

## References

1. Koroleva A.I. Olympiad as a form of educational and upbringing work in a university. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2021;9(6):70. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48250768>
2. Grakhov V.P., Mokhnachev S.A., Kislyakova Yu.G., Anisimova N.V. Organization of students' participation in the Olympiad movement: experience and prospects. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2014;(6):365. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22877472>

3. Golovina T.G. Subject Olympiads as a means of identifying and developing schoolchildren's subject abilities. *Upravlenie razvitiem obrazovaniya = Management of Education Development*. 2020;(2):46–48. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44931744>
4. Agakhanov N.Kh., Marchukova O.G., Podlipskii O.K. On modern trends in preparing schoolchildren for mathematical Olympiads. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2021;(4):266–284. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2021-4-266-284
5. Emelyanova I.N., Teplyakova O.A. Olympiad as an intellectually developing resource: a study of the effectiveness of participation of students from specialized and non-specialized classes in the Ural Federal District. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2021;(5):28–33. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46301172>
6. Nurullina G.M. Formation of the intellectual and creative potential of bilingual students in extracurricular activities (on the example of the Russian language Olympiad). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2025;(4):148–156. (In Russ.) doi:10.23951/1609-624X-2025-4-148-156
7. Gamova E.I. Identification and support of talented and motivated students. *Pedagogicheskii poisk = Pedagogical Search*. 2021;(7):12–16. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46388731>
8. Gorobets A.V., Pustyl'nik Yu.Yu. Scientific-methodological and organizational support of the All-Russian Olympiad on artificial intelligence. *Pedagogika = Pedagogy*. 2022;86(7):45–52. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49317409>
9. Golubnichaya E.V., Yanova M.G. Features of training teaching staff for organizing and conducting All-Russian School Olympiads in the municipal education system. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2022;15(4):546–553. doi:10.17516/1997-1370-0470
10. Saul M. Russian influences on American mathematics education after 1991: historical roots of changes in extracurricular programs. *ZDM Mathematics Education*. 2021;53:1605–1616. doi:10.1007/s11858-021-01293-8
11. Oliver M., Venville G. An exploratory case study of Olympiad students' attitudes towards and passion for science. *International Journal of Science Education*. 2011;33(16):2295–2322. doi:10.1080/09500693.2010.550654
12. Shulruf B. Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*. 2010;56(5-6):591–612. doi:10.1007/s11159-010-9180-x
13. Rebholz F., Golle J., Tibus M., Ruth-Herbein E., Moeller K., Trautwein U. Getting fit for the Mathematical Olympiad: positive effects on achievement and motivation? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2022;25(5):1175–1198. doi:10.1007/s11618-022-01106-y
14. Ozturk M.A., Debelak C. Academic competitions as tools for differentiation in middle school. *Gifted Child Today*. 2008;31(3):47–53. doi:10.4219/gct-2008-785
15. Khan S.R. *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, NJ: Princeton University Press; 2011. Accessed December 08, 2025. <https://search.worldcat.org/>
16. Izgarskaya A.A., Gordeichik E.A. The vicious circle of inequality in education: on the problem of socio-cultural transformations of peripheralized societies. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. 2021;21(3):103–119. (In Russ.) doi:10.15372/PHE20210307
17. Verger A., Lubienski C., Steiner-Khamsi G., eds. *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. London: Routledge; 2016. doi:10.4324/9781315720357
18. Ball S.J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 2005;18(2):215–228. doi:10.1080/0268093022000043065

19. Sandel M.J. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York: Farrar, Straus and Giroux; 2020. Accessed December 08, 2025. <https://search.worldcat.org/title/1151517070>
20. Petersen S., Blankenburg J.S., Höffler T.N. Challenging gifted students in science – the German Science Olympiads. In: Taber K.S., Sumida M., McClure L., eds. *Teaching Gifted Learners in STEM Subjects: Developing Talent in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Routledge; 2018:157–170. doi:10.4324/9781315697147-12
21. Smith K.N., Jaeger A.J., Thomas D. “Science Olympiad is why I’m here”: the influence of an early STEM program on college and major choice. *Research in Science Education*. 2021;51:443–459. doi:10.1007/s11165-019-09897-7
22. Gulov A.P. *Kul'turologicheskie osnovy realizatsii shkol'nykh predmetnykh olimpiad = Cultural Foundations of School Subject Olympiads*. Moscow: Publishing House Prospekt; 2023. 344 p. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54679175>
23. Gaspar M., Fauring P., Losada Falk M.E. The Iberoamerican Mathematics Olympiad, competition and community. *ZDM Mathematics Education*. 2022;54:1059–1071. doi:10.1007/s11858-021-01295-6
24. Shcherbinina O.S., Mayorova N.S., Grushetskaya I.N. Psychological and pedagogical barriers faced by gifted schoolchildren in the olympiad movement. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(7):92–124. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2025-7-92-124
25. Karp A. Influences of Soviet research in mathematics education. In: Karp A., Vogeli B.R., eds. *Russian Mathematics Education: History and World Significance*. World Scientific; 2010:359–368. doi:10.1142/9789814277068\_0013
26. Chernenko S.E., Romanenko K.R. How students become Olympiad participants: the driving force of school. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. 2021;(4):80–89. (In Russ.) doi:10.22394/2078-838X-2022-1-80-89
27. Kutnyak S.V. The system for identifying, supporting and developing gifted children in the region (based on the All-Russian School Olympiad). *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. 2020;(3):98–119. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44661826>
28. Khobrakova L.M., Shoibonova S.V. The role of the Olympiad movement in the development of communicative competence of ESSIC students. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Bulletin of the East Siberian State Institute of Culture*. 2020;(3):125–130. (In Russ.) doi:10.31443/2541-8874-2020-3-15-125-130
29. Zaitseva S.A., Smirnov V.A. The Olympiad movement as a way of professional self-determination of students in the context of digitalization. *Noosfernye issledovaniya = Noospheric Studies*. 2021;(2):71–78. (In Russ.) doi:10.46724/NOOS.2021.2.71-78
30. Danilkova M.P. Axiological approach as a factor of improving the quality of education in a technical university. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*. 2020;(3):109–113. (In Russ.) doi:10.36809/2309-9380-2020-28-109-113
31. Kuznetsova V.V., Lukina E.V. The Olympiad movement as a form of professional self-determination of the individual. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2021;(6):273–282. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47827735>
32. Nemkov P.A. The formation of students’ civil identity as part of Russian student movement’s activity. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya = Socio-Political Studies*. 2020;(4):121–134. (In Russ.) doi:10.20323/2658-428X-2020-4-9-121-134
33. Torrance H. Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017;38(1):83–96. doi:10.1080/01596306.2015.1104854

34. Mironova N.A., Povalikhina E.A. Foreign language Olympiad as a way to develop universal competencies among chemistry students. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2021;(7):124–129. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46632136>
35. Semenova I.M., Dadueva A.S. Online foreign language Olympiad as a means of developing universal and professional competencies of Pharmacy students. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy = Quality Management System: Experience and Prospects*. 2021;(10):211–214. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46689234>
36. Kalinina L.N. Subject Olympiad as a means of developing professional competencies among bachelor students of pedagogical education (Technology profile) in the field of design and modeling of garments. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = Bulletin of the Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*. 2019;(1):121–128. (In Russ.) doi:10.26293/chgpu.2019.101.1.016
37. Kapkaeva L.S., Bystrova A.V. Olympiad problems in mathematics as a means of developing research skills of students. *Uchebnyi eksperiment v obrazovanii = Teaching Experiment in Education*. 2021;(3):61–69. (In Russ.) doi:10.51609/2079-875X\_2021\_03\_61
38. Popov A.I., Molotkova N.V. Pedagogical support of student's creative self-development in a digital environment. *Sotsial'naya kompetentnost' = Social Competence*. 2020;5(2):244–254. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43072922>
39. Pinskaya M., Khavenson T., Kosaretsky S., Zvyagintsev R., Mikhaylova A., Chirkina T. Above barriers: a survey of resilient schools. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2018;(2):198–227. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
40. Trubina G.F., Mashchenko M.V. Pre-professional socialization of senior schoolchildren in the learning process. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2017;(1):79–86. (In Russ.) doi:10.26170/po17-01-11
41. Makarova I.A., Serzhantova O.A. Tutoring support as a condition for successful learning of primary school students in an online school. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2021;(3):10–15. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45760918>
42. Kuznetsov A.N., Tishko A.B. Pedagogical Olympiad as a form of assessing competency formation. In: Tarkhanova I.Yu., ed. *Pedagogika i psihologiya sovremenno obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii = Pedagogy and Psychology of Modern Education: Theory and Practice. Proceedings of the Scientific-Practical Conference. Part 1*; March 03–04, 2021; Yaroslavl. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; 2021:28–32. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48053406>
43. Broadfoot P. *An Introduction to Assessment*. London: Continuum; 2007. 160 p. Accessed December 08, 2025. <https://search.worldcat.org/title/989690739>
44. Vdovina T.O., Karasev S.A., Ovchinnikova E.V. Saratov Region at the All-Russian School Olympiad in the 2020/2021 academic year. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya = Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development*. 2021;(2):8–18. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46398866>
45. Kulikova V.V., Kovaleva E.A. Competition and Olympiad activity of university students. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. 2021;(2):37–44. (In Russ.) doi:10.23951/2307-6127-2021-2-37-44
46. Ryabova S.V., Iskuzhina N.G. The problem of improving the effectiveness of preparing gifted schoolchildren for the All-Russian Art Olympiad (MHC) on the example of the Republic of Bashkortostan. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2021;(2):45–61. (In Russ.) doi:10.21510/1817-3292-2021-92-2-45-61

47. Sverdlova N.D., Petrenko D.B., Radugina O.G. From the experience of preparing schoolchildren for the Chemistry Olympiad. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*. 2021;(3):57–64. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46541441>
48. Maiorova N.S., Shcherbinina O.S. School Olympiad movement: history, theory and practice. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya = Socio-Political Studies*. 2024;(4):175–188. (In Russ.) doi:10.20323/2658-428X-2024-4-25-175
49. Shavit Y., Müller W., eds. *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press; 1998
50. Bol T., Van de Werfhorst H.G. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*. 2013;57(2):285–308. doi:10.1086/669122
51. Gulov A.P. Cultural foundations of school subject Olympiads. *Pedagogika = Pedagogy*. 2023;87(4):54–63. (In Russ.) Accessed December 12, 2025. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53114979>
52. Sarbasova V.N., Khan N.N., Turdaliyeva S.T., Toxanbayeva N.K. Influence of competitive activity on the development of self-realization among school students: in case of Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 2022;11(3):885–897. doi:10.13187/ejce.2022.3.885
53. Abizada A., Gurbanova U., Iskandarova A., Nadirzada N. The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: the case of Azerbaijan. *International Review of Education*. 2020;66(4):487–507. doi:10.1007/s11159-020-09745-x
54. Soifer A. The Soifer (formerly Colorado) Mathematical Olympiad, why it was founded, bridge between its problems and mathematics, and lives of its winners: an essay. *ZDM Mathematics Education*. 2022;54(5):1115–1130. doi:10.1007/s11858-021-01320-8
55. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006;3(2):77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
56. Stobart G. *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge; 2008. 224 p. doi:10.4324/9780203930502

#### **Информация об авторах:**

**Гулов Артем Петрович** – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7192-5316, ResearcherID AEM-0663-2022. E-mail: [gulov@tea4er.org](mailto:gulov@tea4er.org)

**Касаткин Петр Игоревич** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры мировых политических процессов, и.о. заведующего кафедрой методологии научных исследований Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1361-6747, ResearcherID AАН-6819-2019, Scopus Author ID 55968692200. E-mail: [pkas@mail.ru](mailto:pkas@mail.ru)

#### **Вклад соавторов:**

А.П. Гулов – концептуализация исследования, разработка методологии, сбор и анализ данных, подготовка оригинального текста.

П.И. Касаткин – валидация методологии, научное редактирование, теоретические и практические импликации.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; поступила после рецензирования 02.04.2026; принята к публикации 08.04.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Artem P. Gulov** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Department of the English Language No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0001-7192-5316, ResearcherID AEM-0663-2022. E-mail: gulov@tea4er.org

**Petr I. Kasatkin** – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of World Political Processes, Acting Head of the Department of Research Methodology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-1361-6747, ResearcherID AAH-6819-2019, Scopus Author ID 55968692200. E-mail: pkas@mail.ru

***Contribution of the authors:***

A.P. Gulov – conceptualisation of research, development of methodology, data collection and analysis, and drafting of the original manuscript.

P.I. Kasatkin – methodology validation, scientific editing, and theoretical and practical implications.

***Conflict of interest statement.*** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 10.11.2025; revised 02.04.2026; accepted for publication 08.04.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.