

Научная статья | Original paper

Инклюзивная международная школа как инновационная образовательная форма активизации академической мобильности студентов в системе высшего образования

О.Н. Веричева¹ ✉, Ду Юйпэн², Цинь Лидун³

¹ Костромской государственной университет, Кострома, Российская Федерация

² Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика

³ Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика

✉ overicheva@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Актуальность исследования обусловлена важностью внедрения эффективных практик инклюзивного высшего образования и развития академической мобильности студентов. **Цель.** Обосновать модель инклюзивной международной школы, способствующей развитию академической мобильности, и описать опыт ее реализации на основе стартап-подхода. **Гипотеза.** Применение стартап-подхода (клиенто-ориентированный дизайн, итеративное проектирование, создание жизнеспособного продукта, оценка воздействия) при проектировании международной инклюзивной школы в вузе обеспечивает высокую адаптивность, оперативность запуска, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной модели. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 100 респондентов. Выборка включала 73 китайских студента и 27 российских. Результативность социального проектирования, эффективность модели инклюзивной школы оценивались с помощью «Интегративного опросника межкультурной компетентности» (О.Е. Хухлаев и др.) и авторских анкет, включавших шкалы психологической безопасности, инклюзивности среды, мотивации и восприятия культурных различий. **Результаты.** Стартап — деятельность, интегрированная в модель международной инклюзивной школы, обеспечивает высокую адаптивность, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды. Выявлена асимметрия восприятия культурных различий, при этом большинство участников отметили выработку новых коммуникативных стратегий. **Выводы.** Применение стартап-технологий дает возможность реализовать уникальный межкультурный образовательный продукт, который адаптирован к потребностям обучающихся и способствует развитию их академической мобильности.

Ключевые слова: инклюзивная международная школа, академическая мобильность, стартап-подход, межкультурная компетентность, образовательная среда, инклюзивные практики, проектное обучение

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Харбинский государственный инженерный университет.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://forms.yandex.ru/u/69cb97c1eb61461b014aaeb9>

Для цитирования: Веричева, О.Н., Ду Юйпэн, Цинь Лидун (2026). Инклюзивная международная школа как инновационная образовательная форма активизации академической мобильности студентов в системе высшего образования. *Психологическая наука и образование*, 31(5), 220–237. <https://doi.org/10.17759/chp.2026310516>

An inclusive international school as an innovative educational form that enhances students' academic mobility within the higher education system

O.N. Vericheva¹ ✉, Du Yupeng², Qin Lidong³

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

² Harbin University of Engineering, Harbin, China

³ Harbin University of Engineering, Harbin, China

✉ overicheva@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The relevance of the study is determined by the importance of implementing effective practices in inclusive higher education and developing student academic mobility. **Objective.** To substantiate a model of an inclusive international school that contributes to the development of academic mobility and describe the experience of its implementation based on a startup approach. **Hypothesis.** The use of a startup approach (customer-oriented design, iterative design, creation of a viable product, impact assessment) in the design of an international inclusive school at a university ensures high adaptability, prompt launch, effective intercultural interaction, and the sustainability of the educational model. **Methods and materials.** The study involved 100 respondents. The sample included 73 Chinese students and 27 Russian students. The effectiveness of social design and the efficacy of the inclusive school model were assessed using the "Integrative Questionnaire of Intercultural Competence" (O.E. Khukhlaev et al.) and the authors' questionnaires, including scales of psychological safety, inclusiveness of the environment, motivation, and perception of cultural differences. **Results.** A startup, as an activity integrated into the model of an international inclusive school, ensures high adaptability, effective intercultural interaction, and the sustainability of the educational environment. An asymmetry in the perception of cultural differences was identified, with most participants noting the development of new communication strategies. **Conclusions.** The use of startup technologies enabled the development of a unique intercultural educational product tailored to the needs of students and facilitating their academic mobility.

Keywords: inclusive international school, academic mobility, startup approach, intercultural competence, educational environment, inclusive practices, project-based learning

Acknowledgements. The authors would like to thank Harbin Engineering University for their assistance in collecting data for this study.

Supplemental data. Datasets available from <https://forms.yandex.ru/u/69cb97c1eb61461b014aaeb9>

For citation: Vericheva, O.N., Du Yupeng, Qin Lidong (2026). An inclusive international school as an innovative educational form that enhances students' academic mobility within the higher education system. *Psychological science and education*, 31(5), 220–237. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2026310516>

Введение

Актуальность исследования развития моделей и эффективных практик инклюзивного высшего образования в вузах России, Кыргызстана, Китая определяется следующими факторами. Во-первых, согласно Конвенции ООН о правах инвалидов (2006), государства-участники обязаны обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Во-вторых, в Декларации ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (1998) указано, что неотъемлемой частью систем высшего образования должны быть программы обмена преподавателями и студентами, а также межучрежденческие связи для активизации интеллектуального и научного сотрудничества.

В-третьих, согласно проекту «Стратегии развития сотрудничества государств — участников СНГ по реализации принципа инклюзии в образовании» (2026) модель инклюзивной международной школы организуется с использованием современных технологий цифровизации и искусственного интеллекта.

В отечественной науке теоретическое обоснование академической мобильности студентов в рамках модернизации российского образования представлено в исследованиях Р.А. Валеевой, А.А. Шакировой, В.А. Садовниченко, В.М. Филиппова и др. Психолого-педагогический подход, раскрывающий сущность и содержание академической мобильности обучающихся, разработан К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, М.И. Володиной и др. Кросс-культурный подход при организации сопровождения студентов-участников международной школы в

вузе обоснован в исследованиях Р.В. Боюр, В.В. Бахарева, Е.А. Костиной и др. В частности «концепция развития академической мобильности студентов педагогического вуза строится на научной идеи применения кросс-культурного подхода для реализации целенаправленного, специально организованного и управляемого образовательного процесса, который а) обеспечивает понимание индивидом культурных универсалий, способствующих изучению особенностей различных культур, владение знаниями и способами кросс-культурной коммуникации; б) способствует формированию мобильной компетенции студентов» (Костина, 2014, с.65). Кросс-культурный подход в исследовании личностных особенностей студентов-участников международных школ академической мобильности в системе высшего образования разработан В.В. Гриценко, О.Е. Хухлаевым и др.

Системный подход к организации межкультурной адаптационной экосистемы университета представлен в исследованиях С.В. Илькевича, Л.В. Приходько, Н.Л. Смит, О.И. Башерова, И.В. Боговской, И.Н. Сведенцовой, Н.С. Маршал и др. «Системный подход применяется здесь для разработки интегративной модели сопровождения студентов — участников международной школы, включающей четыре взаимосвязанных компонента: международное сотрудничество; взаимодействие с национальными и культурными сообществами; внутрироссийские образовательные коллаборации; рекомендации для органов власти. Эмпирическая проверка показала эффективность в реализации модели, в частности наблю-

далось снижение показателей академической, социокультурной и психологической дезадаптации» (Илькевич, Приходько, Смит, 2020, с. 327). Системно-деятельностный подход к изучению проектной деятельности интернациональных студенческих проектных групп в образовательной среде вуза разработан А.Г. Асмоловым, А.В. Мазуркевичем, В.В. Рубцовым, И.М. Улановской и др.

Компетентностный подход и процесс внедрения персонифицированных образовательных стратегий в реализации модели международной школы обоснованы А.А. Вербицким, И.А. Зимней, Е.Ю. Никитиной, В.С. Цилицким и др. «Персонификация представляет собой инновационную модель организации образовательного процесса, основанную на учете уникальных потребностей и предпочтений каждого студента. В педагогической науке персонификация характеризуется с позиции моделирования образовательной системы; объяснительного принципа педагогики; особая форма организации личностно ориентированного образовательного процесса; деятельностью самого обучающегося; самоорганизация субъекта образовательного процесса; ориентация образования на внутреннюю активность и самостоятельность обучающегося — участника международной школы» (Никитина, Цилицкий, 2024, с. 117). Структурно-средовой подход, определяющий межкультурное образовательное пространство как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных сред и ситуаций, представлен Л.И. Новиковой, М.В. Соколовским и др.; реабилитационная среда рассмотрена О.Н. Веричевой и др. Под инклюзивной образовательной средой мы понимаем территориальную систему государственных и муниципальных органов, государственных организаций, общественных объединений, а также семью обучающегося, принимающих участие в его социально-педагогическом сопровождении в условиях вуза (Веричева, 2017, с. 115).

Цель статьи — обосновать модель инклюзивной международной школы, спроектированной и реализованной на принципах

стартап-подхода, как инновационной формы активизации академической мобильности и интеллектуального сотрудничества.

Гипотеза. Применение стартап-подхода (включающего клиенто-ориентированный дизайн, итеративное проектирование, создание жизнеспособного продукта и оценку воздействия) при проектировании международной инклюзивной школы в вузе обеспечивает высокую адаптивность, оперативность запуска, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной модели, что делает ее инновационной формой активизации академической мобильности и интеллектуального сотрудничества.

Сформулированные цель и гипотеза задают логику дальнейшего изложения. В связи с этим сначала раскроем содержание модели инклюзивной международной школы, а затем обоснуем методы ее эмпирической проверки и представим результаты, обсуждение и выводы. Такой переход от теоретического конструирования к диагностике позволяет проверить, насколько стартап-подход обеспечивает адаптивность, межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды.

Модель инклюзивной международной школы при организации академической мобильности обучающихся

Инклюзивность применительно к модели международной школы понимается нами как создание равных возможностей для участия всех студентов — носителей разных языков и культур (включая лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья) в образовательном процессе, обеспечивающее доступность, адаптивность и учет индивидуальных потребностей. Построение образовательной модели международной инклюзивной школы и ее содержание включает стартап-подход как метод проектирования, основанный на клиенто-ориентированном дизайне, итеративном прототипировании, быстром тестировании гипотез, создании минимально жизнеспособного

продукта и оценке воздействия. Этот метод позволил разработчикам гибко реагировать на изменения в процессе образовательной деятельности и обеспечивать устойчивость образовательной модели. Образовательные инновации в контексте реализации модели — это новые формы организации обучения (мастер-классы, форсайт-сессии с ведущими преподавателями и работодателями, взаимодействие в образовательных проектных группах, консультации экспертного сообщества и наставников, практическая работа в социальных службах и некоммерческих организациях), сочетающие межкультурное взаимодействие, проектную деятельность и цифровые инструменты для развития академической мобильности.

Модель инклюзивной международной школы включает взаимодействие акселерационных инклюзивных проектных команд (Bjørnerås, Blakstad, 2023). Все студенты, независимо от ограничений и по своему желанию, имеют право разрабатывать научно-исследовательские или практико-ориентированные проекты (Byrd, 2017). Основу обучения составляет проблемно-ориентированное проектное обучение, обеспечивающее раскрытие творческих способностей (Блонский, 1979, с. 86). В ходе акселерационных сессий применяются вариативные методы: моделирование, проектирование, ментальные карты (Shreyans, 2025). Технологии социально-педагогического сопровождения студентов (консультации, рабочие сессии, мастер-классы, лекции, наставничество, экскурсии, социокультурные программы) являются ведущими (Lynn, Metcalf, Thomas, 2020). Одним из ключевых результатов реализации модели является формирование у студентов осознанности собственных ресурсов и активности в учебной и социокультурной деятельности (Rohmah, Waluya, 2019).

Обсуждаемая модель реализуется согласно критериям инклюзивности образовательной практики, разработанным С.В. Алейхиной, Е.В. Самсоновой, Ю.А. Быстровой, Е.К. Андреевой, А.С. Некрасовым (2024): доступность — оценивает предоставляемый

организаторами практики комплекс необходимых условий и услуг, обеспечивающих возможность участия всех обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями; поддержка — оценивает наличие и качество системы психолого-педагогического, тьюторского и иного сопровождения, адаптированного к индивидуальным образовательным потребностям участников; принятие — оценивает психологические показатели инклюзивной среды: атмосферу уважения, отсутствие дискриминации, ценность каждого участника независимо от его способностей и особенностей; участие — оценивает реальную вовлеченность всех категорий студентов в совместную проектную, образовательную и социокультурную деятельность, их активную субъектную позицию.

Практика реализации модели позволяет нам дополнить критерии инклюзивности образовательной практики на основании проведенного нами опытно-экспериментального исследования:

1. Доступность обеспечивается гибридным форматом школы (очное участие с дистанционными элементами), использованием цифровых платформ (Miro, Trello) и переводческими сервисами.

2. Поддержка реализуется через систему тьюторства, индивидуальное наставничество, консультации и фасилитацию проектных команд.

3. Принятие подтверждается высокими показателями психологической безопасности и комфорта взаимодействия в обеих культурных группах (табл. 1).

4. Участие проявляется в активной проектной деятельности всех студентов, включая лиц с инвалидностью (5,48% в российской и 3,7% в китайской выборке), и в разработке новых коммуникативных стратегий, отмеченной более чем 85% участников.

Согласно результатам исследования Е.И. Исаева, А.А. Марголиса, модель инклюзивной международной школы «включает два важнейших компонента: 1) организацию обучения, основанного на фактических данных, и 2) постоянную оценку для отсле-

живания прогресса или реакции обучающихся — скрининг и мониторинг. Последнее позволяет гарантировать педагогам, что учащиеся не будут участвовать в мероприятиях, которые не помогают им достичь ожидаемого уровня оценки, а получат оптимальный тип и объем обучения, набор мер поддержки в соответствии с их потребностями (Исаев, Марголис, 2023).

В ходе разработки и реализации обсуждаемой модели нами применялось итеративное проектирование, включающее обоснованную методологию разработки сложных систем и продуктов в системе образования, в основе которой лежит циклический процесс последовательного прототипирования, эмпирического тестирования, сбора обратной связи и внесения корректирующих изменений.

Процесс создания инклюзивной школы включал следующие этапы итерации: 1. Этап. Разработка прототипа включает составление первоначальной программы школы (расписание, форматы занятий, состав проектных команд) на основе потребностей студентов. 2. Этап. Тестирование предполагает проведение первой зимней школы (Россия–Кыргызстан, март 2025 г.) с участием студентов. 3. Этап. Сбор обратной связи: анкетирование, интервью, наблюдение за коммуникацией; выявление культурных барьеров (например, разное восприятие тайм-менеджмента у китайских и российских студентов). 4. Этап. Анализ и доработка включали: корректировку программы; добавление межкультурных тренингов, уточнение сроков сдачи проектов, внедрение цифровых переводчиков, изменение формата питч-сессий. 5. Этап. Повторный цикл, который состоял из проведения следующих школ (Россия–Китай, февраль 2026 г., Россия–Китай, апрель 2026 г., Китай–Россия, июль 2026 г.) с улучшенной программой.

Таким образом, под итеративным проектированием мы понимаем циклический процесс разработки образовательной модели, включающий последовательное прототипирование, эмпирическую апробацию, сбор обратной связи от участников и внесение корректирующих

изменений. В рамках нашего исследования каждая последующая международная школа (Кыргызстан → Россия → Китай) представляла собой новую итерацию, в ходе которой на основе анализа психологических, культурных и организационных барьеров уточнялись форматы взаимодействия, цифровые инструменты и содержание проектных заданий. Такой подход позволил повысить адаптивность модели к интересам и целям студентов с различными образовательными и социокультурными потребностями.

Руководствуясь научно-теоретическими концепциями отечественных и зарубежных ученых, а также лучшими образовательными практиками российских университетов, мы разработали модель инклюзивной международной школы при организации академической мобильности обучающихся. Модель включает в себя два блока: 1) подготовку студентов в своей образовательной организации высшего образования к адаптации и обучению в зарубежном вузе-партнере, ознакомление с традициями и культурой государства, где находится зарубежный вуз; 2) сопровождение студентов-участников инклюзивной международной школы при проведении образовательной смены (см. рисунок).

Предлагаемая модель инклюзивной международной школы предполагает реализацию трех этапов построения образовательного процесса в зарубежном вузе-партнере, включающих ряд обязательных форм образовательной и воспитательной деятельности: а) мастер-классы, форсайт-сессии с ведущими преподавателями и работодателями, взаимодействие в образовательных проектных группах, консультации экспертного сообщества и наставников, практическая работа в социальных службах и некоммерческих организациях, б) дополнительные занятия в малых группах, в) индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов, работа с наставниками, кураторами, подключение психологов и социальных педагогов при необходимости.

На всех этапах реализации модели в обязательном порядке привлекаются пре-

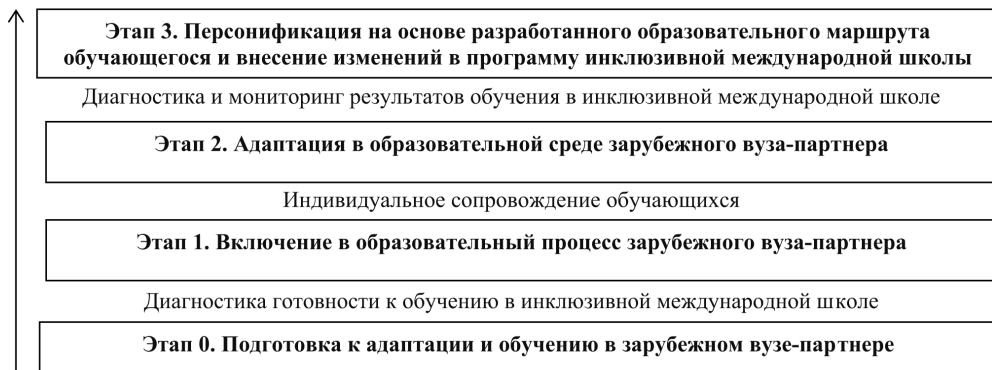


Рис. Модель инклюзивной международной школы

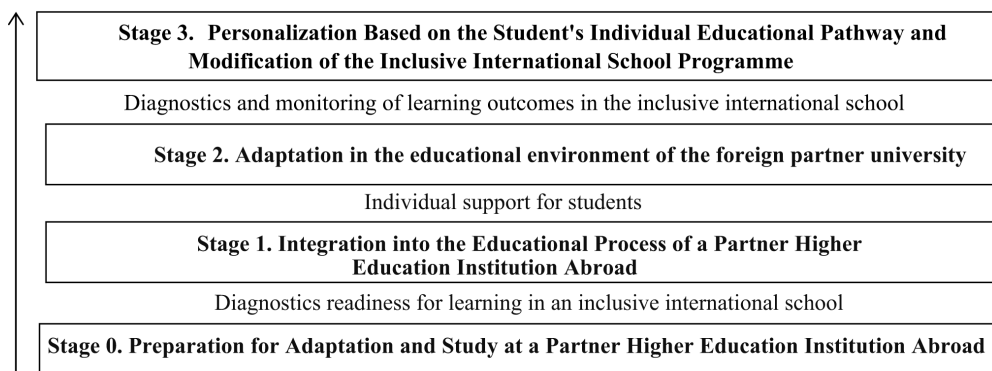


Fig. Inclusive International School Model

подаватели кафедр двух вузов-партнеров, которые являются организаторами международной школы, инклюзивные волонтеры, родители, и сами обучающиеся.

Модель инклюзивной международной школы включает следующие компоненты:

1. Целевой (развитие академической мобильности и межкультурной компетентности);
2. Содержательный (проектное обучение, стартап-технологии, межкультурный диалог; социокультурные и воспитательные формы работы со студентами; индивидуальное консультирование и работа с наставниками);
3. Организационный (акселерационные сессии, наставничество, цифровые платформы, гибридные форматы);

4. Оценочный (критерии инклюзивности, психологической безопасности, удовлетворенности).

Модель инклюзивной международной школы является примером реализации культуры доказательного подхода в образовательной практике, прошла апробацию и масштабирование. Она предусматривает применение вариативных социальных технологий: социально-педагогических, педагогических и технологий обучения, основанных на научных исследованиях, доказывающих их эффективность.

Представленная модель инклюзивной международной школы задает концептуальные основания и организационные этапы активизации академической мобильности, од-

нако требует эмпирической проверки. Возникает необходимость оценить, насколько предложенные стартап-решения, инклюзивные практики и формы сопровождения действительно обеспечивают психологическую безопасность, межкультурное взаимодействие и развитие компетенций участников. Именно поэтому далее перейдем от теоретического проектирования модели к обоснованию выбора методов, выборки и диагностического инструментария, позволяющих зафиксировать эффекты реализации школы.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского (зона ближайшего развития, социальная ситуация развития, интериоризация), проектного метода (обучение через жизнь, практическая направленность, развитие самостоятельности и ответственности), а также системный и компетентностный подходы, позволяющие рассматривать образовательную среду как целостную систему, способствующую формированию межкультурных и инклюзивных компетенций.

Выборка: в исследовании приняли участие студенты четырех университетов: Костромского государственного университета (Россия), Харбинского инженерного университета (Китай), Ошского государственного университета (Кыргызстан) и Академии государственного управления при Президенте Кыргызской Республики. Общее количество респондентов — 100 человек, из них магистранты — 43,75%, бакалавры — 37,5%, докторанты (PhD-эквивалент) — 12,5%, аспиранты — 6,25%. Ядро участников составили магистранты и бакалавры (81,25%), что типично для краткосрочных образовательных программ. Направления подготовки: 75% — гуманитарные (юриспруденция, социология, философия, социальная работа, демография), 25% — технические (навигация, управление в технических системах, приборостроение).

Исследование проводилось в рамках международного сотрудничества с вузами-

партнерами. Инклюзивная международная школа организована как сеть университетов. Ключевые этапы реализации модели:

1. Этап. 3–7 марта 2025 г. — Зимняя школа социальной работы «Золотое кольцо России: Кострома» (Россия–Кыргызстан).

2. Этап. 1–11 февраля 2026 г. — Зимняя школа социальной работы «Золотое кольцо России: Кострома» для бакалавров (Россия–Китай).

3. Этап. 1–10 апреля 2026 г. — Зимняя школа социальной работы для магистрантов и аспирантов (Россия–Китай).

4. Этап. 6–15 июля 2026 г. — Летняя школа социальной работы для бакалавров и магистрантов в Харбинском государственном инженерном университете (Китай).

В ходе реализации модели инклюзивной международной школы студенческими кросс-культурными командами разработаны и защищены следующие инклюзивные проекты: «Многоуровневый анализ и мониторинг тьюторского сопровождения в информационной системе “Тьютор”», «МИР: Международная Инклюзивная Ресурсная сеть. Единая платформа студентов-добровольцев», «Интегральный навигатор. Волонтерская платформа сопровождения граждан с инвалидностью за рубежом», «Тихий коворкинг: проект образовательной и социокультурной среды вуза для студентов с РАС».

Методики

Методологическая основа настоящего исследования опирается на фундаментальные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и ее современных интерпретаций в области педагогической психологии и психологии развития. Как отмечается в ряде работ, ключевые понятия культурно-исторической психологии — зона ближайшего развития, совместная деятельность, возвращение (культурное приращение индивидуального действия), переживание, знаковое опосредствование и рефлексия — могут служить конструктивными принципами проектирования эффективных образовательных практик и технологий. В данной логике

социальная среда рассматривается не как внешний фактор, а как источник развития всех высших психических функций.

Адаптированная версия двух опросников выполнена на основе «Интегративного опросника межкультурной компетентности». Шкала разработана авторским коллективом под руководством О.Е. Хухлаева. Вопросы были сгенерированы на основании существующих опросников межкультурной компетентности, а также иных инструментов, направленных на изучение индивидуальных особенностей, с ней связанных. Все вопросы были сформулированы так, чтобы они касались именно межкультурной направленности и общения с людьми из других культур. Разработанные анкеты для китайских и российских студентов построены в единой логике, отражающей многоаспектность феномена участия в международной образовательной программе. Инструментарий был структурирован по основным теоретическим конструктам, заложенным в модель школы.

Анкеты сочетали 5-балльные шкалы Лайкерта, множественный выбор и открытые вопросы; разработаны две версии — для каждой из культурных групп. Данные обрабатывались с помощью частотного, сравнительного (U-критерий Манна–Уитни) и факторного анализа, а также контент-анализа открытых ответов. Надежность шкал оценивалась по α -Кронбаха, распределение проверялось стандартными критериями. Для полученных категорий также проводился частотный анализ. Для каждой подгруппы (китайской и российской) дескриптивные статистики рассчитывались отдельно, что позволило сопоставить средние тенденции в двух культурных группах. Обработка данных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics (версия 26.0) и Jamovi (версия 2.3).

Описанные методологические основания, выборка и диагностический инструментарий задают рамку эмпирического анализа. Их применение позволяет последовательно оценить психологический климат и инклюзивность образовательной среды, мотивационные установки участников, восприятие

культурных различий, а также динамику компетенций, формирующихся в зоне ближайшего развития. Полученные в ходе опроса и статистической обработки данные представлены ниже в логике от оценки среды и мотивации к анализу межкультурных различий и ресурсов академической мобильности.

Результаты

Оценка психологического климата и инклюзивности образовательной среды осуществлялась по трем пунктам в китайской выборке и трем соответствующим пунктам в российской выборке (комфорт взаимодействия, учет культурных особенностей, среда для интериоризации). Обе группы демонстрируют высокий уровень воспринимаемой психологической безопасности: что свидетельствует о создании инклюзивной образовательной среды. Дополнительно в российской выборке был задан прямой вопрос о трудностях в коммуникации, связанных с различным пониманием сроков и стилей обратной связи. Результаты показали, что 62,96% респондентов сталкивались с такими трудностями редко, 29,63% — не сталкивались вовсе, и лишь 7,41% — часто. Это подтверждает, что организационные методы (тьюторство, цифровые платформы, фасилитация) эффективно нивелировали потенциальные коммуникативные барьеры, обеспечивая успешное межкультурное взаимодействие в реализации модели инклюзивной международной зимней школы. Высокие оценки китайских участников обусловлены их уровнем подготовки (магистранты, аспиранты, докторанты) по сравнению с российскими респондентами, что, согласно исследованиям, связано с большей рефлексивной зрелостью и адаптационными ресурсами. Кроме того, китайские студенты, оказавшись в новой культурной среде, мотивированы к преодолению барьеров и позитивно воспринимают любые формы поддержки. Абсолютные значения в обеих группах находятся на высоком уровне, что подтверждает универсальную эффективность модели инклюзивной зимней школы (табл. 1).

Для проверки гипотезы об эффективности стартапа как способа активизации межкультурного взаимодействия и развития компетенций респондентам были предложены вопросы, оценивающие кросс-культурное взаимодействие, эффективность инструментов (дизайн-мышление, прототипирование, питч-сессии) и роль цифровых средств как знаково-символических посредников (Miro, Trello). В российском инструментарии дополнительно оценивалась стартап-устойчивость и выбирались эффективные инструменты снятия культурных барьеров. В выборке респондентов из КНР был задан вопрос о том, как воспринимается участие в гибкой команде при условии, что в своей культуре командная работа обычно иерархична. Распределение ответов: 50% респондентов отметили стартап как полезный метод; 43,75% — естественный и легкий для понимания; 6,25% — отметили стартапную деятельность как сложную, требующую рекомендаций преподавателя. В российской выборке дана высокая оценка стартап-технологий (62,96%) и

стартап-устойчивости (59,26%). При выборе инструментов, наиболее эффективных для снятия культурных барьеров, российские студенты распределили предпочтения следующим образом: неформальные события (совместные ужины, тимбилдинг) — 59,26%; мастер-классы по социальным технологиям — 55,56%; наличие тьютора, владеющего китайским — русским языком — 44,44%; экскурсии — 37,04%; совместные цифровые платформы — 22,22%; фасилитация — 11,11%. Эмпирические данные подтверждают, что стартапная деятельность, реализованная через сочетание проектных инструментов и цифровых посредников, создает условия для эффективного межкультурного взаимодействия и развития компетенций, при этом различия в предпочтении средств отражают специфику культурных и языковых условий каждой группы.

Мотивационный профиль респондентов из КНР показал доминирование тематики образовательных инноваций (56,25%) и работы в международной команде (43,75%), что сви-

Таблица 1 / Table 1

Распределение обучающихся различных категорий по уровню оценки психологического климата и инклюзивности образовательной среды
The distribution of students in different categories according to the level of assessment of the psychological climate and the inclusiveness of the educational environment

Критерий / Criteria	N	Распределение ответов %/ Distribution of responses %					M	SD	U (Mann–Whitney)	
		1	2	3	4	5				
Китайские студенты / Chinese students										
Психологическая безопасность для выражения идей / Psychological safety for expressing ideas	73	-	-	6,25	12,50	81,25	0,56	231,5	0,032	
Преодоление языкового барьера через взаимодействие / Overcoming the language barrier through interaction	73	-	-	6,25	6,25	87,50	0,48	208,0	0,008	
Равная ценность мнения с другими участниками / Equal value of opinion with other participants	73	-	-	6,25	12,50	81,25	0,56	231,5	0,032	
Российские студенты / Russian students										
Комфорт взаимодействия с китайскими коллегами / The comfort of interacting with Chinese colleagues	27	-	3,70	11,11	18,52	66,67	4,48	-	-	

Критерий / Criteria	N	Распределение ответов %/ Distribution of responses %					M	SD	U (Mann–Whitney)
		1	2	3	4	5			
Учет культурных особенностей китайских коллег / Consideration of cultural peculiarities of Chinese colleagues	27	-	-	11,11	11,11	77,78	4,67	-	-
Инклюзивная среда, способствующая интериоризации новых способов коммуникации / An inclusive environment that promotes the internalization of new ways of communication	27	3,70	-	18,52	11,11	66,67	0,97	-	-

Примечание: для трех пар показателей психологического климата выполнено попарное сравнение китайской и российской выборок по близким по смыслу пунктам (U-критерий Манна–Уитни). Для контроля множественных сравнений применена поправка Бонферрони ($\alpha_{\text{corrected}} = 0,017$); в таблице приведены нескорректированные p-значения, значимыми считаются различия при $p < 0,017$. Вопрос о трудностях в российской анкете имел категориальную шкалу, поэтому для него не рассчитывались M, SD и U-статистика (в соответствующих строках прочерки).

Note: for three pairs of indicators of psychological climate, a pairwise comparison of the Chinese and Russian samples was performed using items that are similar in meaning (Mann-Whitney U test). Bonferroni correction was used to control for multiple comparisons ($\alpha_{\text{corrected}} = 0,017$); the table shows uncorrected p-values, and differences are considered significant at $p < 0,017$. The question about difficulties in the Russian questionnaire had a categorical scale, so M, SD, and U statistics were not calculated for it (the corresponding rows have dashes).

детельствует о внутренней, содержательной мотивации в работе инклюзивной международной зимней школы. Восприятие культурных различий — ключевой момент для межкультурного дизайна. Китайские студенты выделили темп работы и тайм-менеджмент (75%) как главное различие, тогда как стили коммуникации — лишь 50%. Российские студенты на первое место поставили разные стили коммуникации (59,26%), а темп работы и тайм-менеджмент — 22,22%.

Для китайских студентов, адаптированных к более структурированному графику, российская гибкость в сроках стала заметным вызовом; для россиян — стиль общения китайских коллег требовал дополнительной интерпретации. Взаимодействие российских и китайских студентов помогло выработать новые стратегии, что подтверждает развивающий эффект инклюзивных международных зимних школ (табл. 2).

Сравнение оценок по блокам академической мобильности показывает, что китайские студенты в целом демонстрируют более вы-

сокий уровень готовности к академической мобильности: мотивационно-ценностный компонент: (укрепление мотивации к профессии — у китайцев 75%, у россиян — 59,26%); осознание ценности международного опыта — китайцы 81,25%; россияне 70,37%. Когнитивный компонент: информированность о мобильности китайские студенты более информированы — 75%, россияне менее — 44,44%. Эти различия отражают разный опыт университетов по продвижению программ академической мобильности. Организационно-деятельностный компонент: ориентация на продолжение образования за рубежом — китайские студенты более ориентированы на обучение в России — 68,75%, россияне — 33,33%; умение организовывать деятельность в иной культуре — респонденты из Китая — 81,25%, россияне — 48,15%. Российские бакалавры менее уверены в своих организационных навыках, что согласуется с их возрастными и образовательными особенностями. Рефлексивный компонент академической мобильности предполагает

Таблица 2 / Table 2

Мотивация участия и восприятие культурных различий
Motivation for participation and perception of cultural differences

Критерий / Criteria	Китайские студенты (N = 73), % Chinese students	Российские студенты (N = 27), % Russian students	U	p
Мотивация (множественный выбор) / Motivation (multiple choice)				
Инновации / Innovation	56,25	-	-	-
Команда / Team	43,75	-	-	-
Публикация результатов исследования / Publication of research results	25,00	-	-	-
Престиж университета / The prestige of the university	18,75	-	-	-
Восприятие культурных различий / Perception of cultural differences				
Темп работы и тайм-менеджмент / Work pace and time management	75,00	22,22	-	-
Стили коммуникации: прямой и косвенный (с применением II для перевода текста) / Communication styles: direct and indirect (using II for text translation)	50,00	59,26	-	-
Отношение к иерархии и авторитету / Attitudes towards hierarchy and authority	18,75	14,81	-	-
Понимание командной работы / Understanding teamwork	6,25	3,70	-	-
Выработка новых стратегий (M±SD) / Developing new strategies	4,81±0,48	4,41±0,97	208,0	0,008

Примечание: для китайских студентов мотивация и восприятие различий измерялись как множественный выбор (сумма процентов может превышать 100). Для российских студентов восприятие различий измерялось как одиночный выбор (сумма = 100), вопрос о мотивации не задавался. Показатель «Выработка новых стратегий» оценивался по 5-балльной шкале; приведены среднее арифметическое и стандартное отклонение. Различия между группами по данному показателю статистически значимы (U = 208,0; p = 0,008, критерий Манна–Уитни).

Note: for Chinese students, motivation and perception of differences were measured as a multiple choice (the sum of the percentages can exceed 100). For Russian students, the perception of differences was measured as a single choice (sum = 100), the question of motivation was not asked. The indicator “Development of new strategies” was evaluated on a 5-point scale; the arithmetic mean and standard deviation are given. The differences between the groups in this indicator are statistically significant (U = 208,0; p = 0,008, Mann–Whitney test).

регулярный анализ достижений, китайские студенты анализируют свои достижения — 81,25%, россияне — 51,85%; предвидение трудностей — китайцы 75%, россияне — 44,44%. Российские студенты ниже оценивают свою рефлексивную готовность, что может быть точкой роста для последующих программ. Педагогические условия: наставничество российских и китайских преподавателей в программах академической мобильности

высоко оценивают китайские студенты — 81,25% и россияне — 51,85%. Обе группы показали положительную динамику исследования: участие в школе усилило мотивацию и осознание ценности международного опыта. Оценка удовлетворения потребностей показала, что у китайских студентов наиболее удовлетворены профессиональные потребности (62,5%), затем творческие (50%), культурологические и образовательные

(43,75%). У российских студентов — культурологические (70,37%), образовательные, профессиональные и творческие — по 44,44%. Это отражает разницу в ожиданиях: китайские респонденты, приехавшие в новую культурную среду, более ориентированы на профессиональный и творческий рост, тогда как россияне, находясь в привычной среде, приобщаются к кросс-культурным ценностям. Общий вопрос о развитии личностного потенциала получил большинство высоких оценок у китайских студентов (81,25%) и 62,96% — у россиян. Это подтверждает, что программа эффективно воздействует на обе группы. В ходе исследования проверен ключевой индикатор гипотезы — развитие компетенций в зоне ближайшего развития в процессе участия в инклюзивной международной школе. Обе группы положительно оценили свой прогресс в ранее неуверенных областях. При этом китайские студенты чаще планируют продолжать сотрудничество с российскими коллегами (62,5%); россияне предлагают масштабировать проект (59,26%), что говорит о высокой заинтересованности в долгосрочных партнерствах. Большинство россиян готовы рекомендовать программу коллегам (88,89%), что свидетельствует о высокой удовлетворенности результатом участия в программе академической мобильности.

Сравнение ресурсов показывает, что обе группы выделяют преподавателей и наставников как ключевой внешний ресурс (китайцы — 68,75%, россияне — 81,48%). Инфраструктура университета также значима (китайцы — 62,5%, россияне — 66,67%). Однако поддержка семьи у китайцев — 31,25%, у россиян — 25,93% — разница невелика. Финансирование важнее для китайцев, чем для россиян (43,75% и соответственно 18,52%). Поддержка коллег для китайцев достаточно важна — 68,75%, для россиян — 18,52% — здесь заметно расхождение. Это объясняется тем, что китайские участники, оказавшись в России, больше полагались на взаимопомощь внутри своей группы, тогда как российские студенты работали в привычной среде университета и кафедры. Внутренние ресурсы

для участия в программе академической мобильности: у китайцев доминирует готовность к риску (56,25%) и мотивация (50%), тогда как у россиян — мотивация (81,48%) и гибкость (51,85%). Это может отражать культурные особенности: китайские студенты, решившиеся на поездку, изначально более склонны к риску, а российские участники, находясь дома, ориентированы на внутреннюю мотивацию и адаптивность.

Представленные результаты фиксируют как общие тенденции, так и культурно обусловленные различия в восприятии инклюзивной международной школы. Это позволяет перейти от описательной статистики к интерпретации полученных данных в контексте выдвинутой гипотезы, положений культурно-исторической психологии и задач развития академической мобильности. Ниже обсуждаются эффективность стартап-подхода, асимметрия восприятия культурных различий и условия устойчивости предложенной модели.

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические данные подтверждают гипотезу о том, что стартап-подход, интегрированный в модель международной инклюзивной школы, обеспечивает высокую адаптивность, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды.

Высокие оценки психологической безопасности и инклюзивности в обеих группах свидетельствуют о создании социальной ситуации развития, способствующей преодолению языковых и культурных барьеров. Статистически значимые различия по одному из показателей (преодоление языкового барьера) отражают разный образовательный статус участников и степень их вовлеченности в новую культурную среду, что согласуется с положением культурно-исторической психологии о роли субъектной позиции в процессе интериоризации новых способов деятельности.

Асимметрия в восприятии культурных различий — ключевой эмпирический результат:

китайские участники острее ощущают различия в темпе работы и тайм-менеджменте, тогда как российские студенты чаще указывают на стили коммуникации. Это указывает на необходимость предварительных тренингов по межкультурной коммуникации с акцентом на временные нормы и косвенные речевые стратегии. Высокий процент участников, отметивших выработку новых коммуникативных стратегий (более 85% в обеих группах), подтверждает развивающий потенциал совместной проектной деятельности.

Стартап-технологии и цифровые инструменты получили высокую оценку, однако российские студенты отдавали предпочтение неформальному общению, тогда как китайские участники активнее использовали цифровые платформы. Это различие подчеркивает необходимость гибкого сочетания онлайн- и офлайн-форматов. Эффективность стартап-подхода подтверждается его влиянием на профессиональную мотивацию и готовность к академической мобильности, особенно выраженную у китайских студентов.

Внешними ресурсами развития для обеих групп стали преподаватели и наставники, а внутренними — мотивация и адаптивность. Выявленные закономерности свидетельствуют о значимости педагогического сопровождения и организации поддерживающей среды, обеспечивающих успешную интериоризацию новых компетенций.

Таким образом, разработанная и апробированная модель инклюзивной международной школы включает следующие компоненты:

1. Целевой (развитие академической мобильности и межкультурной компетентности);
2. Содержательный (проектное обучение, стартап-технологии, межкультурный диалог; социокультурные и воспитательные формы работы со студентами; индивидуальное консультирование и работа с наставниками);
3. Организационный (акселерационные сессии, наставничество, цифровые платформы, гибридные форматы);
4. Оценочный (критерии инклюзивности, психологической безопасности, удовлетворенности).

Модель является гибкой, адаптивной и может быть масштабирована на другие университеты.

Проведенное обсуждение эмпирических данных подтверждает необходимость обобщения полученных результатов и формулировки выводов относительно модели инклюзивной международной школы. Поэтому далее мы суммируем ключевые эффекты стартап-подхода, ограничения исследования и практические рекомендации, направленные на дальнейшее развитие академической мобильности и интеллектуального сотрудничества.

Заключение

Целью статьи было обосновать модель инклюзивной международной школы, спроектированной и реализованной на принципах стартап-подхода, как инновационной формы активизации академической мобильности и интеллектуального сотрудничества. Проведенное исследование подтвердило гипотезу: стартап-подход, интегрированный в модель международной инклюзивной школы, обеспечивает высокую адаптивность, оперативность запуска, эффективное межкультурное взаимодействие и устойчивость образовательной среды.

Эмпирические данные показали, что в обеих культурных группах сформирован инклюзивный психологический климат, способствующий преодолению языковых и культурных барьеров. Выявлена асимметрия восприятия культурных различий: китайские участники чаще отмечали различия в темпе работы и тайм-менеджменте, российские — в стилях коммуникации. Это требует целенаправленной предварительной подготовки. При этом более 85% участников отметили выработку новых коммуникативных стратегий, что подтверждает развивающий эффект совместной проектной деятельности. Стартап-технологии и цифровые инструменты получили высокую оценку; ключевыми ресурсами развития стали наставничество и внутренняя мотивация.

Полученные результаты позволяют рассматривать модель инклюзивной междуна-

родной школы именно как инновационную образовательную форму активизации академической мобильности студентов в системе высшего образования. Инновационность обеспечивается клиенто-ориентированным дизайном, итеративным проектированием, созданием жизнеспособного образовательного продукта и оценкой воздействия. Активизация академической мобильности достигается за счет роста мотивационно-ценностной, когнитивной, организационно-деятельностной и рефлексивной готовности участников, а также развития межкультурной компетентности. Встроенность в систему высшего образования обеспечивается сетью вузов-партнеров, гибридными форматами, цифровыми платформами и механизмами масштабирования.

Практические рекомендации включают усиление межкультурных тренингов, гибкое сочетание онлайн- и офлайн-форматов, индивидуализацию языковой поддержки и разработку критериев оценки инклюзивности образовательной среды. Ограничения исследования связаны с опорой на субъективные самооценочные данные. В дальнейшем це-

лесообразно провести сравнительный анализ с традиционными форматами и лонгитюдное исследование долгосрочных эффектов участия в программе. Отнесение участников к категориям китайских и российских студентов проводилось на основании их образовательного статуса и самоидентификации.

Ограничения. В качестве показателей использовались субъективные самооценочные данные. В дальнейшем целесообразно провести сравнительный анализ с традиционными форматами и лонгитюдное исследование долгосрочных эффектов участия в программе. Отнесение участников к категориям китайских и российских студентов проводилось на основании их образовательного статуса и самоидентификации.

Limitations. Subjective self-assessment data were used as indicators. In the future, it is advisable to conduct a comparative analysis with traditional formats and a longitudinal study of the long-term effects of participation in the program. The participants were categorized as Chinese and Russian students based on their educational status and self-identification.

Список источников / References

1. Абульханова, К.А., Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И. (1997). (Ред.). *Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики*. (с. 7–37) М.: Ин-т психологии РАН. Abulkhanova, K.A., Brushlinsky, A.V., Volovikova, M.I. (1997), (Ed.). *Russian mentality: issues of psychological theory and practice*. (pp. 7–37). Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).
2. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Андреева, Е.К., Некрасов, А.С. (2024). *Доказательная оценка инклюзивных практик: методическое руководство для экспертов*. (с. 27–33) М.: ФГБОУ ВО «МГППУ». Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Byistrova, Yu.A., Andreeva, E.K., Nekrasov, A.S. (2024). *Evidence-based assessment of inclusive practices: methodological guide for experts*. (pp. 27–33). Moscow: MSPU. (In Russ.).
3. Блонский, П.П. (1979). *Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. I* (А.В. Петровский, Ред.). М.: Педагогика.
4. Веричева, О.Н. (2017). Особенности и принципы формирования развивающего реабилитационного пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи. *Казанский педагогический журнал*, 6(125), 112–118. URL: <https://kpedj.ru/> (дата обращения: 15.06.2025). Vericheva, O.N. (2017). Features and principles of forming a developing rehabilitation space for social and pedagogical support of low-mobility categories of children and youth. *Kazan Pedagogical Journal*, 6(125), 112–118. (In Russ.). URL: <https://kpedj.ru/> (viewed: 15.06.2025).
5. Веричева, О.Н., Топка, Н.Б., Ду, Ю., Цинь, Л. (2024). Организация жизнедеятельности студенческих объединений в учреждениях высшего образования России и Китая. *Перспективы науки и образования*, 4(70), 118–137. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.8>

- Vericheva, O.N., Topka, N.B., Du, Y., Qin, L. (2024). Organization of student associations' life activities in higher education institutions of Russia and China. *Perspectives of Science and Education*, 4(70), 118–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.8>
6. Гриценко, В.В., Хухлаев, О.Е., Зинурова, Р.И., Константинов, В.В., Кулеш, Е.В., Малышев, И.В., Новикова, И.А., Черная, А.В. (2021). Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов. *Культурно-историческая психология*, 17(1), 102–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
- Gritsenko, V.V., Khukhlaev, O.E., Zinurova, R.I., Konstantinov, V.V., Kulesh, E.V., Malyshev, I.V., Novikova, I.A., Chernaya, A.V. (2021). Intercultural competence as a predictor of adaptation of foreign students. *Cultural-Historical Psychology*, 17(1), 102–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
7. Илькевич, С.В., Приходько, Л.В., Смит, Н.В. (2020). Модель межкультурной адаптационной экосистемы университетов как элемент стратегического развития. *Стратегические решения и риск-менеджмент*, 11(3), 324–334. <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2020-3-324-334>
- Ilkevich, S.V., Prikhodko, L.V., Smith, N.V. (2020). Model of intercultural adaptive ecosystem of universities as an element of strategic development. *Strategic Decisions and Risk Management*, 11(3), 324–334. (In Russ.). <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2020-3-324-334>
8. Исаев, Е.И., Марголис, А.А. (2023). Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 7–20. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501> (дата обращения: 15.06.2025).
- Isaev, E.I., Margolis, A.A. (2023). Learning difficulties: diagnosis, prevention, overcoming. *Psychological Science and Education*, 28(5), 7–20. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501> (viewed: 15.06.2025).
9. Костина, Е.А. (2014). Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход. *Философия образования*, 6(57), 64–76. URL: <http://www.phil-ed.ru/index.php/ru/> (дата обращения: 15.06.2025).
- Kostina, E.A. (2014). Academic mobility of Russian higher school students: cross-cultural approach. *Philosophy of Education*, 6(57), 64–76. (In Russ.). URL: <http://www.phil-ed.ru/index.php/ru/> (viewed: 15.06.2025).
10. Новикова, Л.И., Соколовский, М.В. (1998). «Воспитательное пространство» как открывающая система (Педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*, (1), 132–134. URL: <https://sciencejournals.ru/journal/obns/> (дата обращения: 15.06.2025).
- Novikova, L.I., Sokolovsky, M.V. (1998). «Educational space» as an open system (Pedagogy and synergetics). *Social Sciences and Modernity*, (1), 132–134. (In Russ.). URL: <https://sciencejournals.ru/journal/obns/> (viewed: 15.06.2025).
11. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2026). Практикум как деятельностная технология освоения студентами способов проектирования совместной учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 90–97. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2026220110> (дата обращения: 22.06.2025).
- Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2026). Practicum as an activity-based technology for students to master ways of designing joint learning activities. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 90–97. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2026220110> (viewed: 22.06.2025).
12. Садовничий, В.А. (2023). Высшая школа России: вектор развития. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, (2), 5–11. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/> (дата обращения: 24.06.2025).
- Sadovnichiy, V.A. (2023). Higher School of Russia: vector of development. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, (2), 5–11. (In Russ.). URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/> (viewed: 24.06.2025).
13. Цилицкий, В.С., Никитина, Е.Ю. (2024). Исследование готовности педагогов к внедрению персонализированных образовательных стратегий. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 13(46), 116–119. URL: <http://landrailpip.ru/> (дата обращения: 24.06.2025).
- Tsilitsky, V.S., Nikitina, E.Yu. (2024). Research on teachers' readiness to implement personalized educational strategies. *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 13 (46), 116–119. (In Russ.). URL: <http://landrailpip.ru/> (viewed: 24.06.2025).
14. Bjørnerås, A.B., Langørgen, E., Witsø, A.E., Kvam, L., Leithaug, A.-E., Høghagen, S. (2023). Aiming for inclusion: processes taking place in co-creation involving students with disabilities in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3437–3453. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2230198>

15. Byrd, J., Herskowitz, O., Aloise, J., Nye, A., Rao, S., Reuther, K. (2017). University Technology Accelerators: Design Considerations and Emerging Best Practices. *Technology Innovation*, 19(1), 349–362. <https://doi.org/10.21300/19.1.2017.349>
16. Metcalf, L.E., Katona, T.M., York, J.L. (2020). University Startup Accelerators: Startup Launchpads or Vehicles for Entrepreneurial Learning? *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(4), 666–701. <https://doi.org/10.1177/2515127420931753>
17. Rohmah, S.N., Waluya, S.B., Rochmad, Wardono. (2020). Project based learning to improve student learning activeness. *Journal of Physics: Conference Series*, 1613, 1–5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012079>
18. Yi, T.Y., Shreyans, P., Vallabhajosyula, R. (2025). Learning by making — student-made models and creative projects for medical education: systematic review with qualitative synthesis. *BMC Medical Education*, 25(143), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06716-8>

Информация об авторах

Ольга Николаевна Веричева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, Костромской государственной университет (ФГБОУ ВО КГУ), Кострома, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, Scopus Author ID: 58557178000, e-mail: overicheva@yandex.ru

Ду Юйпэн, доктор философии (PhD), доцент, заместитель директора института гуманитарных и социальных наук, Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0974-737X>, e-mail: duyupeng@hrbeu.edu.cn

Цинь Лидун, преподаватель института международного сотрудничества и образования Харбинский инженерный университет, Харбин, Китайская Народная Республика, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4337-8815>, e-mail: qinlidong@mail.ru

Information about the authors

Olga N. Vericheva, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Social Work, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>, Scopus Author ID: 58557178000, e-mail: overicheva@yandex.ru

Du Yupeng, PhD, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Humanities and Social Sciences, Harbin Engineering University, Harbin, China, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0974-737X>, e-mail: duyupeng@hrbeu.edu.cn

Qin Lidong, Lecturer, Institute of International Cooperation and Education, Harbin Engineering University, Harbin, China, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4337-8815>, e-mail: qinlidong@mail.ru

Вклад авторов

Веричева О.Н. — разработка концепции и дизайна исследования; организация сбора данных в российской выборке; анализ и интерпретация результатов; написание и редактирование текста рукописи.

Ду Юйпэн — координация сбора данных в китайской выборке; адаптация и перевод анкет; участие в обсуждении результатов; проверка статистической обработки данных.

Цинь Лидун — организация международного взаимодействия; языковая адаптация материалов; помощь в интерпретации кросс-культурных данных; участие в обсуждении результатов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Olga N. Vericheva — research concept and design; organization of data collection in the Russian sample; analysis and interpretation of results; drafting and editing the manuscript.

Du Yupeng — coordination of data collection in the Chinese sample; adaptation and translation of questionnaires; participation in the discussion of results; verification of statistical data processing.

Qin Lidong — organization of international cooperation; language adaptation of materials; assistance in cross-cultural data interpretation; participation in the discussion of results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было проведено в соответствии с этическими принципами, одобрено Этическим комитетом Костромского государственного университета (протокол № 5 от 15.05.2025). Все участники дали информированное согласие на участие в опросе.

Ethics statement

The study was conducted in accordance with ethical principles and approved by the Ethics Committee of Kostroma State University (protocol No. 5 of 15.05.2025). All participants provided informed consent to take part in the survey.

Поступила в редакцию 10.07.2026

Поступила после рецензирования 17.09.2026

Принята к публикации 14.10.2026

Опубликована 25.10.2026

Received 2026.07.10

Revised 2026.09.17

Accepted 2026.10.14

Published 2026.10.25