

2026, № 06 (июнь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261146

DOI 10.24412/2304-120X-2026-11146

УДК 378.146

Влияние балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость студентов вуза: аналитический обзор

Impact of the Point-Rating System on the Motivation and Academic Performance of University Students: An Analytical Review

Авторы статьи

Полякова Инна Александровна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры теории организации и управления персоналом ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
raybuyeva@mail.ru
ORCID: 0009-0004-0262-771X

Вилков Владислав Евгеньевич,
преподаватель Северо-Западного института управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Российская Федерация
vilkov-ve@ranepa.ru
ORCID: 0009-0003-6654-3585

Сабанчиева Лейла Надирсолтановна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры русского языка ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы», г. Москва, Российская Федерация
fatima2365@mail.ru
ORCID: 0009-0000-8649-1936

Authors of the article

Inna A.I. Polyakova,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Organizational and Personnel Management Theory, Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russian Federation
raybuyeva@mail.ru
ORCID: 0009-0004-0262-771X

Vladislav E. Vilkov,
Lecturer, North-West Institute of Management, branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
vilkov-ve@ranepa.ru
ORCID: 0009-0003-6654-3585

Leila N. Sabanchieva,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Russian Language, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation
fatima2365@mail.ru
ORCID: 0009-0000-8649-1936

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Полякова И. А., Вилков В. Е., Сабанчиева Л. Н. Влияние балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость студентов вуза: аналитический обзор // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 06. – С. 121–140. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261146.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11146

For citation

I. A.I. Polyakova, V. E. Vilkov, L. N. Sabanchieva, Impact of the Point-Rating System on the Motivation and Academic Performance of University Students: An Analytical Review // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 06. – P. 121–140. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261146.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11146

Поступила в редакцию <i>Received</i>	09.03.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	10.04.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	10.04.26	Опубликована <i>Published</i>	30.06.26



Аннотация

Статья представляет собой аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных влиянию балльно-рейтинговой системы (далее – БРС) на учебную мотивацию и академическую успеваемость студентов вуза. Цель статьи – систематизировать подходы к интерпретации данного влияния и определить условия, при которых семестровая накопительная балльно-рейтинговая система способствует регулярной учебной работе студентов бакалавриата и специалитета, а при каких, напротив, усиливает внешнюю мотивацию и формальный набор баллов. Методологическую основу составили сравнительно-аналитический обзор публикаций, понятийная реконструкция и теоретическое обобщение работ по проблемам формирующего оценивания, самодетерминации, академических эмоций, вовлеченности и саморегулируемого учения. В результате показано, что влияние БРС на мотивацию и успеваемость носит опосредованный характер и зависит от критериальной прозрачности, структуры обратной связи, возможностей выбора, ритмизации контроля и связи баллов с содержательным ростом компетентности. Сделан вывод, что статья имеет обзорно-аналитический характер и задает основу для последующих эмпирических исследований конкретных организационных моделей БРС.

Ключевые слова

балльно-рейтинговая система, учебная мотивация, академическая успеваемость, аналитический обзор, студенты бакалавриата

Благодарности

Авторы выражают признательность коллективам ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», Северо-Западного института управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», а также ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» за организационно-методическую поддержку, консультативное сопровождение и конструктивные замечания на этапах подготовки рукописи.

Abstract

This article presents an analytical review of Russian and international studies on the influence of the point-rating system on student motivation and academic performance in higher education. The aim is to systematize approaches to interpreting this influence and to identify the conditions under which a semester-based accumulative point-rating system supports regular learning behavior of undergraduate and specialist students or, conversely, reinforces external motivation and formal score-oriented behavior. The methodological basis includes comparative analysis of publications, conceptual reconstruction, and theoretical synthesis of studies on formative assessment, self-determination, academic emotions, engagement, and self-regulated learning. The review shows that the effect of the point-rating system on motivation and academic performance is indirect and depends on criteria transparency, feedback structure, student choice, the distribution of assessment events across the semester, and the connection between scores and perceived competence growth. The paper is explicitly positioned as an analytical review and provides a basis for further empirical studies of specific organizational models of point-rating assessment.

Key words

point-rating system, academic motivation, academic performance, analytical review, undergraduate students

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the staff of the Rostov State Transport University, the North-Western Institute of Management - a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, and the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba for their organizational and methodological support, consulting services, and constructive comments during the preparation of the manuscript.

Введение / Introduction

В современной дидактике высшей школы оценивание все в большей степени интерпретируется не как финальная процедура фиксации результата, а как многоуровневый регулятор учебно-познавательной деятельности, встроенный в логику проектирования образовательного процесса. Переход от преимущественно итогового контроля к непрерывному и формирующему оцениванию связан с усилением требований к качеству подготовки, к индивидуализации образовательных траекторий, к развитию субъектной позиции обучающегося и к постоянной верификации степени освоения компетенций. Показательно, что в библиометрическом исследовании Н. Е. Судаковой и соавторов [1], выполненном на массиве 898 публикаций, зафиксирован устойчивый сдвиг исследовательского интереса от итоговых форм контроля к формирующим процедурам, которые способствуют снижению тревожности, повышению чувства причастности к собственному обучению и более осмысленному продвижению по дисциплине. В отечественной педагогической литературе балльно-рейтинговая система также рас-

сма­три­ва­ет­ся как на­ко­пи­тель­ная мо­дель оце­ни­ва­ния, ори­ен­ти­ро­ван­ная на диф­фе­рен­ци­ро­ван­ный учет учеб­ных дос­ти­же­ний, рас­пре­де­ле­ние на­груз­ки в те­че­ние се­мес­тра и сти­му­ли­ро­ва­ние си­сте­ма­ти­че­ской са­мо­сто­ятель­ной ра­бо­ты сту­ден­тов.

Имен­но по­это­му про­бле­ма влия­ния балль­но-рей­тин­го­вой си­сте­мы на мо­ти­ва­цию и успе­ва­е­мость сту­ден­тов имеет не част­но­ме­то­ди­че­ский, а об­ще­пе­да­го­ги­че­ский и пси­хо­ди­дак­ти­че­ский ста­тус. Под балль­но-рей­тин­го­вой си­сте­мой в дан­ной ста­тье по­ни­ма­ет­ся се­мес­тровая на­ко­пи­тель­ная мо­дель оце­ни­ва­ния, при ко­то­рой итог по дис­ци­п­ли­не скла­ды­ва­ет­ся из бал­лов за те­ку­щий, ру­беж­ный и про­ме­жу­точ­ный кон­троль, а кри­те­рии на­чис­ле­ния бал­лов до­во­дят­ся до сту­ден­тов за­ра­нее. По су­ще­ству, речь идет о том, ка­ким об­ра­зом та­кая ар­хи­тек­ту­ра оце­ни­ва­ния мо­ди­фи­ци­рует ме­ха­низ­мы учеб­ной са­мо­ре­гу­ля­ции, це­ле­по­ла­га­ния, ин­те­ри­ор­и­за­ции внеш­них тре­бо­ва­ний, рас­пре­де­ле­ния ус­и­лий и пере­жи­ва­ния ака­де­ми­че­ской успе­ш­но­сти. Балль­но-рей­тин­го­вая си­сте­ма спо­соб­на функ­ци­о­ни­ро­вать и как ин­стру­мент пе­да­го­ги­че­ской под­дер­жки, и как ме­ха­низм избы­точ­но­го внеш­не­го дав­ле­ния: в од­ном слу­чае она де­ла­ет об­ра­зо­ва­тель­ные ре­зуль­та­ты про­зрач­ны­ми, рит­ми­зи­ру­ет де­я­тель­ность, уси­ли­ва­ет ре­ф­лек­сив­ный кон­троль и фор­ми­ру­ет ус­танов­ку на си­сте­ма­ти­че­ское про­дви­же­ние; в дру­гом – про­во­ци­ру­ет ори­ен­та­цию на фор­маль­ный на­бор бал­лов, ми­ни­ми­за­цию ус­и­лий и ре­дук­цию внут­рен­не­го ин­те­ре­са к со­дер­жа­нию дис­ци­п­ли­ны. Оте­че­ствен­ные ав­то­ры пря­мо ука­зы­ва­ют, что ре­зуль­та­тив­ность та­кой си­сте­мы оп­ре­де­ля­ет­ся ка­че­ством це­ле­по­ла­га­ния, ло­ги­кой рас­пре­де­ле­ния бал­лов и сте­пен­ью ее от­кры­то­сти и по­нят­но­сти для сту­ден­тов.

Те­о­ре­ти­че­ским ос­но­ва­ни­ем ана­ли­за дан­ной про­бле­мы вы­сту­па­ют, пре­жде все­го, тру­ды Р. М. Рай­ан и Э. Л. Дечи [2]. В ра­мках те­о­рии са­мо­де­тер­ми­на­ции они по­ка­за­ли, что об­ра­зо­ва­тель­ная мо­ти­ва­ция за­ви­сит от удо­вле­тво­ре­ния ба­зо­вых пси­хо­ло­ги­че­ских по­треб­но­стей в ав­то­но­мии, ком­пе­тен­тно­сти и со­при­част­но­сти, а пре­об­ла­да­ние внеш­них воз­на­гра­жде­ний и санк­ций при оп­ре­де­лен­ных ус­ло­ви­ях спо­соб­но сни­жать внут­рен­нюю мо­ти­ва­цию. Даль­ней­шее ме­та­ана­ли­ти­че­ское об­об­ще­ние, вы­пол­нен­ное Ж. С. Бюро и его кол­ле­га­ми [3] на ма­те­ри­але 144 ис­сле­до­ва­ний с со­во­куп­ной вы­бор­кой свы­ше 79 ты­сяч об­уча­ю­щих­ся, про­де­мон­стри­ро­ва­ло, что имен­но под­дер­жка ав­то­но­мии со сто­ро­ны пре­по­да­ва­те­ля силь­нее, чем иные со­ци­аль­ные влия­ния, пред­ска­зы­ва­ет са­мо­де­тер­ми­но­ван­ную мо­ти­ва­цию сту­ден­тов, при­чем наи­бо­лее мощ­ным ее предик­то­ром вы­сту­па­ет пе­ре­жи­ва­ние соб­ствен­ной ком­пе­тен­тно­сти. Эти вы­во­ды прин­ци­пи­аль­но важ­ны для ин­тер­пре­та­ции балль­но-рей­тин­го­вой си­сте­мы: са­ма по се­бе она не га­ран­ти­ру­ет ни ро­ста учеб­ной мо­ти­ва­ции, ни по­вы­ше­ния успе­ва­е­мо­сти, по­сколь­ку ее эф­фект оп­ос­редо­ван тем, пре­вра­ща­ет­ся ли оце­ни­ва­ние в сред­ство раз­ви­тия ком­пе­тен­тно­сти и субъ­ект­но­сти или оста­ет­ся лишь внеш­ним ре­гла­мен­ти­ру­ю­щим сти­му­лом.

Особую значимость для рассматриваемой темы имеют результаты Р. А. Кусуркар [4] и соавторов, выполнивших обзор и реалистический синтез исследований о влиянии оценивания на мотивацию. Авторы проанализировали 24 публикации, отобранные из массива 15 291 работы, и пришли к принципиальному выводу: оценочные процедуры могут запускать как контролируруемую, так и автономную мотивацию. Контролируемая мотивация чаще формируется в ситуациях, где доминируют отметка, соревновательность, высокая ставка оценки, давление времени и акцент на воспроизведении фактического материала; ее следствиями становятся поверхностное учение, тревожность, стресс, фрустрация и смещение фокуса с обучения на прохождение контроля. Напротив, автономная мотивация усиливается тогда, когда оценивание встроено в активное обучение, связано с аутентичными профессиональными задачами, сопровождается своевременной

обратной связью, поддерживает рефлексию и позволяет студенту видеть прирост собственной компетентности. Следовательно, вопрос о влиянии балльно-рейтинговой системы должен ставиться не в плоскости формальной эффективности шкалы, а в плоскости педагогических условий, при которых она стимулирует либо внешне управляемое, либо внутренне присвоенное учебное усилие.

Не менее важны и выводы Д. Шинске и К. Таннер [5], которые в обзорной работе по проблеме оценивания показали, что традиционно организованная отметочная практика нередко поддерживает не познавательную мотивацию, а мотивацию достижения оценки как таковой. Исследователи подчеркивают, что в подобных условиях студент концентрируется не на содержательном освоении знания, а на стратегии получения требуемого результата, тогда как более продуктивными оказываются модели, сочетающие оценку точности с учетом усилия, самооценкой и взаимооценкой, а также отказом от чрезмерно жестких сравнительных режимов рейтингования. Для темы настоящей статьи этот вывод особенно значим, поскольку балльно-рейтинговая система по своей природе располагается на границе между педагогикой развития и педагогикой селекции: в зависимости от проектных параметров она может либо усиливать обучающий потенциал оценивания, либо редуцировать его до механизма распределения позиций в академической иерархии.

Существенный вклад в понимание связи между оцениванием, мотивацией и результативностью внес Р. Пекрун [6]. В его теории контроля и ценности академические эмоции рассматриваются как медиаторы между образовательной ситуацией и результатами учения. Систематический обзор исследований, основанных на этой теоретической рамке, показал, что положительные академические эмоции заметно благоприятнее влияют на мотивацию, вовлеченность, результативность и удовлетворенность обучением, чем отрицательные, тогда как тревога и фрустрация могут лишь ситуативно мобилизовать активность, но не обеспечивают устойчивого качества учебных достижений. Для балльно-рейтинговой системы это означает, что ее воздействие на успеваемость опосредуется не только частотой контроля и количеством баллов, но и эмоциональным профилем оценочной среды: переживает ли студент оценивание как пространство роста или как пространство санкций и непрерывной угрозы неуспеха.

Важнейшим механизмом, переводящим оценивание из режима внешнего контроля в режим развития, выступает обратная связь. В концепции Д. Никола и Д. Макфарлейн [7] обратная связь рассматривается как средство запуска саморегулируемого обучения, поскольку она поддерживает мониторинг, рефлексию и коррекцию учебных стратегий. Последующие исследования подтверждают данную позицию: в эксперименте Х. Бельхаузера и соавторов [8] процессуальная обратная связь усиливала рефлексивный контроль и развитие стратегий саморегуляции, а в работах Э. Панадеро и его коллег показан положительный эффект процедур самооценивания на саморегуляцию и академическую самоэффективность. Следовательно, балльно-рейтинговая система приобретает педагогическую состоятельность лишь при условии, что балл не подменяет собой содержательный комментарий, а выступает частью более сложного контрольно-рефлексивного контура [9].

Таким образом, актуальность статьи определяется необходимостью не повторного теоретического обоснования статуса БРС, а аналитического сопоставления данных о том, как конкретные параметры накопительного оценивания связаны с учебной мотивацией и академической успеваемостью студентов. Статья носит обзорно-аналитический характер и опирается на отечественные и зарубежные исследования, посвященные формирующему и накопительному оцениванию в высшей школе. В работе под студентами

понимаются прежде всего обучающиеся программ бакалавриата и специалитета очной формы обучения, для которых семестровая организация контроля является типичной; отдельные данные по профессионально ориентированным программам используются как сопоставительный материал. Цель статьи – систематизировать теоретические и эмпирически подтвержденные положения о влиянии семестровой балльно-рейтинговой системы на учебную мотивацию и академическую успеваемость студентов вуза и выделить условия ее продуктивного использования. Такая постановка вопроса позволяет перейти от общего описания преимуществ и недостатков БРС к аналитическому обзору конкретных механизмов и условий ее действия.

Обзор литературы / Literature review

Современный массив исследований, релевантный теме влияния балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость студентов вуза, носит выражено междисциплинарный характер. В обзор включаются прежде всего работы о студентах бакалавриата и специалитета, обучающихся в условиях семестровой организации учебного процесса; отдельные зарубежные публикации по медицинскому образованию, смешанному и цифровому обучению используются как сопоставительный материал, позволяющий уточнить влияние оценивания в различных образовательных контекстах. В международно индексируемом открытом корпусе работ данная проблематика чаще всего раскрывается не через узкий термин «балльно-рейтинговая система», а через более широкие категории накопительного, формирующего, критериального и деятельностно-ориентированного оценивания, а также через исследования саморегулируемого учения, академических эмоций, вовлеченности и педагогической поддержки автономии. Поэтому для адекватной реконструкции научного поля необходимо рассматривать балльно-рейтинговую систему как частный вариант контрольно-оценочной архитектуры, способной либо усиливать субъектную учебную активность, либо, напротив, переводить образовательное поведение в режим внешне регулируемого достижения балльного результата. Такая исследовательская логика позволяет связать отечественные разработки в сфере рейтингового оценивания с зарубежными концепциями формирующего оценивания, самодетерминации, академического контроля и эмоциональной регуляции учебной деятельности.

В зарубежной литературе один из наиболее устойчивых трендов состоит в переосмыслении самой функции оценивания. Если традиционная дидактическая модель трактовала контроль прежде всего как процедуру итоговой фиксации результата, то в более новых работах оценивание рассматривается как непрерывный регулятор учебного продвижения, встроенный в процесс учения. Это хорошо видно в обзоре Дж. У. Гиканди, Д. Морроу, Н. Э. Дэвис [10], где формирующее оценивание в высшей школе осмысливается как ключевой механизм поддержки учебной активности в цифровой среде. Принципиально важно, что в этой логике оценивание перестает быть лишь процедурой селекции и становится инструментом педагогического сопровождения, обеспечивающим ритмизацию учебной работы, снижение неопределенности критериев и поэтапную коррекцию образовательной траектории. Для балльно-рейтинговой системы этот вывод особенно существен, поскольку ее мотивационный эффект зависит не от самой шкалы баллов, а от того, выполняет ли она формирующую функцию или сводится к накоплению санкций и вознаграждений.

Э. Панадеро [11] показал, что саморегулируемое учение включает когнитивные, метакогнитивные, поведенческие, мотивационные и аффективные компоненты, а

значит, оценивание, претендующее на педагогическую продуктивность, обязано затрагивать не только знаниевый результат, но и механизмы учебного планирования, самоконтроля и рефлексии. Для анализа балльно-рейтинговой системы это означает, что она должна рассматриваться не как арифметическая совокупность отметок, а как часть более сложного контрольно-рефлексивного цикла, в котором балл является лишь внешней репрезентацией внутренних процессов учебной саморегуляции.

Именно поэтому заметное место в зарубежных исследованиях занимает проблематика самооценивания и взаимооценивания. Х. Л. Андраде в критическом обзоре исследований самооценивания подчеркивает, что речь идет не о субъективном «самоописании успеха», а о соотношении собственного продукта с заранее заданными критериями качества; такая процедура повышает рефлексивность, развивает оценочное суждение и в ряде исследований связана с ростом достижений [12]. В более позднем обзоре [13] показано, что эффективное самооценивание в высшей школе обеспечивается не единичным приемом, а целой конфигурацией проектных решений: авторы выявили 13 конструктивных элементов, 6 опосредующих процессов и 7 желаемых результатов, образующих интегративную модель поддержки самооценки учебных продуктов. Сходную линию развивают Ш. Инь, Ф. Чен и Х. Чанг [14], рассматривающие взаимооценивание как одну из базовых форм «оценивания как учения»: по их мнению, оно обладает множественными учебными эффектами, но требует тщательной дидактической настройки, иначе не запускает полноценный механизм метакогнитивной переработки. Для балльно-рейтинговой системы данные исследования принципиальны, поскольку показывают: продуктивность накопительного оценивания возрастает тогда, когда студент становится не пассивным адресатом баллов, а субъектом критериального суждения о собственном и чужом учебном действии.

Существенный вклад в данную исследовательскую линию внесли Хенрик Белльхойзер и его коллеги, показавшие в длительном полевом эксперименте со 194 студентами, что ежедневная адаптивная обратная связь, сопровождавшая ведение учебных дневников на протяжении 36 дней, усиливала мониторинг и оценивание собственной учебной активности. Хотя авторы осторожно интерпретируют результаты, их работа важна тем, что демонстрирует: частая, адресная и процессуальная обратная связь способна поддерживать саморегулируемое учение не эпизодически, а в динамике учебного цикла. Родственную логику развивает Р. Лэм, рассматривающий электронные портфолио не только как инструмент фиксации результата, но и как средство само- и саморегуляции, причем не исключительно индивидуальной, а социально опосредованной [15]. В институциональном исследовании С.-Ч. Конг и соавторов показано, что «саморегулируемое учение может быть развернуто на уровне университетской педагогики в целом, но для этого одной передачи приемов недостаточно: необходимы организационные и методические условия, позволяющие студенту реально преобразовывать предложенные стратегии в собственную повседневную практику» [16]. Следовательно, балльно-рейтинговая система становится педагогически состоятельной лишь тогда, когда она поддержана механизмами рефлексии, самооценки и регулярной обратной связи.

Особое место в зарубежной литературе принадлежит исследованиям связи оценивания с качеством мотивации. В этом отношении принципиальной является работа [17]. В обзоре и реалистическом синтезе из 15 291 публикации были отобраны 24 исследования, позволившие сделать принципиальный вывод: оценочные процедуры, стимулирующие контролируемую мотивацию, чаще ведут к поверхностному учению и неблагоприятным

последствиям, тогда как формы оценивания, усиливающие автономную мотивацию, связаны с более продуктивными учебными исходами. Авторы показывают, что автономная мотивация поддерживается тогда, когда оценивание встроено в активное освоение содержания, способствует развитию компетентности, допускает постановку индивидуальных или совместных целей, включает своевременную обратную связь и имеет личностно значимую ценность для студента. Напротив, доминирование жесткого контроля, фокус на воспроизведении фактов и оценивание, оторванное от реальных учебных и профессиональных задач, склонны усиливать внешний, принудительный характер учебной активности. Для балльно-рейтинговой системы это означает, что ее эффективность определяется не интенсивностью подсчета баллов, а характером мотивационного механизма, который она запускает. Также, используя структурное моделирование, авторы показали, что относительная автономная мотивация положительно связана с глубокой стратегией учения и более высоким учебным усилием, которые, в свою очередь, опосредуют связь мотивации с академической результативностью. В аннотационной части исследования прямо зафиксировано, что такая мотивация коррелирует с академической успеваемостью через глубокую стратегию и более интенсивное учебное усилие. Иначе говоря, значим не сам объем побуждения, а его качественная структура: внешне сходная учебная активность может опираться либо на внутренне присвоенную ценность знания, либо на избегание неуспеха, и эти два мотивационных режима приводят к разным дидактическим эффектам. Данный вывод особенно важен для балльно-рейтинговых систем, поскольку они почти неизбежно усиливают внешнюю структурированность учебной деятельности, но не всегда обеспечивают внутреннюю интериоризацию целей учения.

Наконец, авторы показали, что поддержка автономии со стороны преподавателя сильнее, чем аналогичная поддержка со стороны родителей, предсказывает удовлетворение базовых психологических потребностей и самодетерминированную мотивацию, причем наиболее мощным позитивным предиктором выступает переживание компетентности. Эти результаты концептуально значимы для анализа любой рейтинговой модели оценивания: если критерии балльного накопления переживаются как ясные, достижимые и связанные с ростом собственной компетентности, система способна выполнять мобилизующую функцию; если же она воспринимается как внешняя принудительная матрица, то усиливается контролируемая мотивация с ее краткосрочным, инструментальным и нередко поверхностным характером. Таким образом, зарубежная литература фактически подводит к выводу, что педагогическая ценность балльно-рейтинговой системы определяется не числом контрольных точек, а тем, создает ли она у студентов чувство компетентности, автономии и включенности в образовательный процесс.

Эту же мысль с другой стороны развивают исследования «светлой» и «темной» стороны автономии. В работе [18] на выборке из 414 норвежских студентов установлено, что воспринимаемая поддержка автономии предсказывает автономную мотивацию и отрицательно связана с контролируемой мотивацией, тогда как фрустрация автономии, напротив, снижает автономную мотивацию и усиливает контролируемую; при этом именно автономная мотивация оказывается предиктором вовлеченности, усилия и учения. Сходные выводы представлены у Ф. Х. Мюллера и его коллег [19], которые показали, что при переходе к вынужденному дистанционному обучению удовлетворенность базовых потребностей снижается, а контролируемые формы мотивации возрастают; вместе с тем 42% вариативности жизненной энергии студентов объяснялись сочетанием мотивационной регуляции и удовлетворенности либо

фрустрации базовых потребностей. Наконец, в недавней работе о значении студенческой автономии в высшей школе показано, что предоставление выбора в отношении посещаемости и форм оценивания увеличивает посещаемость, усилие и предметное освоение материала. Для анализа балльно-рейтинговой системы это означает, что любая рейтинговая матрица должна содержать элементы выбора и субъектного контроля; без этого она легко превращается в механизм демотивации.

Важнейший блок зарубежной литературы составляют исследования академических эмоций как медиаторов между оцениванием, мотивацией и успеваемостью. Р. Пекрун и коллеги показали [20], что академические эмоции тесно связаны с субъективной оценкой контроля и ценности учебной деятельности. В более позднем эмпирическом исследовании [21] установлено, что воспринимаемый академический контроль положительно предсказывает удовольствие от учения и академические достижения, а отрицательно связан со скукой и тревогой; при этом влияние на намерение ухода из вуза опосредуется тревогой. Иначе говоря, успешность студента объясняется не только объемом усилий или уровнем подготовки, но и тем, воспринимает ли он учебную ситуацию как контролируруемую и осмысленную. Для балльно-рейтинговой системы это особенно важно: прозрачность критериев, возможность накопления промежуточного успеха и предсказуемость требований способны снижать тревожность, тогда как непрозрачность или чрезмерная санкционность повышают риск скуки, напряжения и снижения достижений.

Аналогичную исследовательскую линию продолжают обзоры академических эмоций в цифровой среде. В систематическом обзоре Р. Ву и З. Ю [22], включившем 23 публикации, показано, что положительные эмоции: удовольствие, гордость, облегчение – в целом способствуют мотивации, успеваемости, вовлеченности, удовлетворенности и академическим достижениям, тогда как воздействие отрицательных эмоций оказывается менее однозначным и зависит от контекста. В обзоре [23] сформулирован сходный вывод: положительные академические эмоции в целом более благоприятны для учебного эффекта, чем отрицательные, хотя некоторые отрицательные переживания могут ситуативно выполнять мобилизующую функцию. Исследование Т. Гетц и соавторов о межпредметных отношениях академических эмоций показало, что устойчивые эмоциональные профили студентов опираются на их когнитивные представления о предметной области; следовательно, эмоциональные эффекты оценивания не универсальны, а дисциплинарно опосредованы [24]. В контексте балльно-рейтинговой системы это означает, что одна и та же оценочная логика может по-разному работать в разных дисциплинах и на разных курсах.

Крупномасштабную эмпирическую верификацию этой позиции представили Д. Ракканелло и другие ученые [25]. На выборке 17 019 студентов из 13 стран они показали, что самоэффективность в электронной среде и компьютерная самоэффективность опосредуют связь между качеством учебной задачи и положительными либо отрицательными эмоциями, причем модель сохраняет инвариантность по странам, полу и областям подготовки. Эти результаты имеют прямое отношение к балльно-рейтинговым системам в цифровой образовательной среде: воздействие рейтингового оценивания на мотивацию и достижения опосредуется не только «весом» балла, но и тем, насколько студент чувствует себя компетентным в среде, где этот балл присваивается и отслеживается. Следовательно, балльно-рейтинговая система не может анализироваться вне контекста цифровой инфраструктуры, технической доступности и переживания учебного контроля.

Если перейти к отечественной литературе, то здесь следует отметить важную особенность: в международно индексируемых открытых публикациях российские авторы чаще анализируют не балльно-рейтинговую систему в узком смысле, а более широкий комплекс проблем, связанных с формирующим оцениванием, цифровизацией контроля, учебной вовлеченностью, саморегуляцией и прогнозированием образовательной успешности. В отечественных исследованиях, посвященных вовлеченности и академическим результатам, особенно заметны работы Т. Барановой, Л. Халяпиной, А. Кобичевой и Е. Токаревой [26]. Авторы показали, что учебная вовлеченность в смешанной модели обучения имеет долгосрочные позитивные следствия, выходящие за пределы ситуативной успеваемости, включая позитивное самоотношение и устойчивость образовательной траектории. В более поздней работе А. Кобичевой [27] установлено, что показатели вовлеченности статистически значимо предсказывают академические результаты; коэффициенты влияния варьировали приблизительно от 0,22 до 0,45, причем для студентов разных уровней подготовки ведущими оказывались разные компоненты вовлеченности. В контексте балльно-рейтинговой системы это означает, что механизм влияния оценивания на успеваемость проходит через изменение учебной вовлеченности: если система баллов организует регулярное участие, когнитивную сосредоточенность и деятельность ритмичность, она способна опосредованно повышать образовательные результаты.

Сходную исследовательскую линию развивают И. Захарова, А. Кобичева и Н. Розова [28]. Анализируя участие российских студентов в международном образовательном проекте, они показали, что высокие результаты связаны не просто с включенностью в активность как таковую, а с характером целеполагания и самомотивации. Студенты, добивавшиеся более выраженного прироста социокультурных компетенций, связывали участие в проекте с развитием профессиональных умений и межкультурного взаимодействия, тогда как внешне заданное участие давало более противоречивый результат. Для понимания балльно-рейтинговой системы это чрезвычайно важно: учет активности в структуре рейтинга будет работать продуктивно только тогда, когда сам студент связывает эту активность с осмысленными образовательными целями, а не воспринимает ее как формальный способ добора баллов.

Значительный пласт отечественной литературы касается влияния цифровой образовательной среды на мотивацию, самоорганизацию и отношение студентов к оценочным процедурам. И. Новикова, П. Бычкова и А. Новиков [29], исследуя отношение российских студентов к цифровым образовательным технологиям до и во время пандемии, выявили, что после экстренного перехода к дистанционному обучению у студентов существенно выросли вовлеченность в цифровое пространство и частота использования цифровых средств, однако прирост цифровой компетентности оказался незначительным; одновременно сохранялись трудности мотивации и самоорганизации. Это важный вывод для анализа балльно-рейтинговых систем, поскольку их цифровая реализация сама по себе не гарантирует роста учебной эффективности: она может повышать прозрачность учета результатов, но одновременно усиливать организационную нагрузку и требования к самодисциплине. Следовательно, цифровая поддержка рейтингового оценивания должна сопровождаться специальными средствами педагогического сопровождения учебной самоорганизации.

Близкие выводы содержатся в работах Н. Матвеевой, Л. Дорел, И. Косаревой и Ф. Сабировой [30], а также М. Одинокой, Т. Крепкой, О. Шередекиной и М. Бернавской [31]. Матвеева и соавторы показали, что визуальная организация учебной информации

воспринимается значительной частью студентов как фактор, влияющий на мотивацию к обучению: среди первокурсников так считали 65%, среди студентов второго курса – 56%, третьего – 50%. Одинокая и соавторы, в свою очередь, трактуют технологию саморегуляции как необходимое педагогическое условие профессиональной самореализации студента; структурирование и алгоритмизация самостоятельной работы, по их данным, позволяют интенсифицировать как аудиторную, так и внеаудиторную активность. Эти результаты имеют прямое отношение к балльно-рейтинговой системе, поскольку демонстрируют: ее продуктивность зависит от того, насколько она включена в более широкий дидактический дизайн, поддерживающий учебную наглядность, поэтапность действий и осмысленную самостоятельную работу.

Отдельное направление отечественных исследований связано с институциональными и аналитическими механизмами сопровождения успеваемости. Н. Алмазова, Е. Крылова, А. Рубцова и М. Одинокая показали, что «российская высшая школа в условиях масштабной цифровой трансформации столкнулась с серьезными вызовами готовности преподавателей к эффективной организации электронного обучения; данное обстоятельство влияет и на качество оценочных процедур» [32]. Т. Кустицкая, Р. Есин, Ю. Вайнштейн и М. Носков [33], анализируя данные Сибирского федерального университета, предложили гибридную модель прогнозирования успешности обучения на основе цифровой образовательной истории и цифрового следа студента; итоговая модель продемонстрировала высокий уровень прогностического качества, а средневзвешенная мера точности находилась в диапазоне от 0,875 до 0,98, начиная уже со второй недели семестра. В более широком плане это означает, что современная университетская оценочная система все менее ограничивается фиксацией результата и все более превращается в инструмент раннего выявления образовательного риска. Для балльно-рейтинговой системы отсюда вытекает важный вывод: она может служить не только средством ранжирования, но и основанием для адресной педагогической интервенции при условии регулярного анализа накапливаемых данных.

Важную роль в отечественном корпусе работ играют исследования психометрического и социологического обеспечения анализа учебной мотивации. Н. Малошонок и К. Вилькова [34], разрабатывая многомерную шкалу студенческого поведения в университете, использовали в качестве основы теорию самодетерминации и краткую версию шкалы академической мотивации, адаптированной для российского образовательного контекста Т. Гордеевой, О. Сычевым и Е. Осиным [35]. В этой логике внутренняя познавательная мотивация трактуется как стремление понимать содержание и получать удовольствие от самого процесса учения, а мотивация достижения – как стремление к высоким академическим результатам и удовлетворению от решения сложных задач. Для исследования балльно-рейтинговой системы этот пласт литературы особенно важен, поскольку он задает валидный понятийно-измерительный аппарат для различения внутренне присвоенной и внешне регулируемой учебной активности. Без такого разведения любые оценки влияния рейтинговой системы на мотивацию рискуют остаться на уровне общих деклараций.

Суммируя отечественные и зарубежные исследования, можно выделить несколько устойчивых закономерностей. Во-первых, практически все продуктивные модели оценивания строятся на критериальной прозрачности, регулярности и педагогической обратной связи; именно эти свойства переводят контроль из режима санкции в режим сопровождения учения. Во-вторых, решающее значение имеет не количественная интен-

сивность оценивания, а его мотивационный режим: поддержка автономии, компетентности и сопричастности усиливает глубокие стратегии учения, тогда как преобладание внешнего давления ведет к поверхностному освоению содержания. В-третьих, влияние оценивания на успеваемость опосредуется вовлеченностью, академическим контролем, эмоциональным состоянием и возможностями саморегуляции. В-четвертых, отечественная литература убедительно показывает, что в условиях цифровизации возрастает значимость аналитических и прогностических функций оценивания, но одновременно усиливаются риски демотивации при недостатке методической поддержки.

Таким образом, существующий научный корпус позволяет сделать принципиальный теоретический вывод: балльно-рейтинговая система не обладает автоматически ни мотивирующим, ни демотивирующим эффектом. Ее воздействие на мотивацию и успеваемость определяется совокупностью дидактических, организационных и психолого-педагогических условий – степенью критериальной определенности, распределением контрольных событий во времени, связью баллов с содержательным ростом компетентности, наличием возможностей выбора, характером обратной связи, цифровой доступностью среды и уровнем сформированности саморегуляции у студентов. Одновременно обзор литературы показывает наличие отчетливого исследовательского пробела: при большом количестве работ о формирующем оценивании, автономной мотивации, академических эмоциях и вовлеченности сравнительно немного исследований, где балльно-рейтинговая система в вузе осмысливалась бы как целостная педагогическая технология, объединяющая все перечисленные механизмы в одной аналитической модели. Именно этот дефицит и задает теоретическую нишу для дальнейшего исследования заявленной темы.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Статья не содержит собственного эмпирического исследования и выполнена как аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций. Методологическую основу составили системный, структурно-функциональный, деятельностный и сравнительно-аналитический подходы, позволяющие рассматривать балльно-рейтинговую систему как элемент образовательной среды и одновременно как механизм организации учебной активности студента. Материал обзора образовали работы, посвященные накопительному и формирующему оцениванию в высшей школе, учебной мотивации, академическим эмоциям, вовлеченности и саморегулируемому учению. Основное внимание уделено публикациям, в которых рассматриваются студенты бакалавриата и специалитета; данные по профессионально ориентированным программам и зарубежным моделям оценивания привлекаются для сопоставления и конкретизации выводов.

Системно-деятельностный подход задает представление о балльно-рейтинговой системе как о функциональном компоненте учебно-познавательной деятельности, организующей последовательность действий обучающегося, характер его учебных целей и способов саморегуляции. В рамках данного подхода оценивание рассматривается не как внешняя по отношению к деятельности процедура, а как внутренний механизм ее самоорганизации, обеспечивающий планирование, мониторинг и коррекцию образовательной траектории. Соответственно, мотивационное и результативное влияние балльно-рейтинговой системы трактуется как следствие преобразования структуры деятельности студента, изменения статуса его субъектной позиции и характера включения в учебно-познавательные задачи.

Компетентностный подход позволяет интерпретировать балльно-рейтинговую систему как инструмент операционализации и диагностирования профессиональных и общекультурных компетенций, заданных федеральными государственными образовательными стандартами и образовательными программами вуза. В этой логике рейтинговое оценивание выступает связующим звеном между целевым компонентом образовательного процесса (запланированные результаты) и реальными учебными достижениями, выраженными в форме накопленных баллов. Балльная структура фиксирует не только объем усвоенной информации, но и степень сформированности умений, навыков, способов учебного и профессионально-ориентированного действия, что позволяет рассматривать ее как квалитетический инструмент измерения и сопоставления уровней компетентностного развития.

Личностно ориентированный и аксиологический подходы обеспечивают фокусировку исследования на ценностно-смысловой сфере обучающегося, его мотивационных установках, образовательных ожиданиях и переживании собственной компетентности. В рамках этих подходов балльно-рейтинговая система анализируется не только как механизм внешнего контроля, но и как потенциальный ресурс развития учебной автономии, ответственного отношения к собственному прогрессу, рефлексии и самооценки. При этом особо значимым становится вопрос о том, в какой мере рейтинговая модель допускает субъектное присвоение критериев оценивания, восприятие баллов как индикаторов личного роста, а не как формальных санкций.

Культурологический, средовой и контекстный подходы задают представление о балльно-рейтинговой системе как о структурном элементе образовательной среды вуза, формирующем специфический контекст учебных взаимодействий, норм и ожиданий. Рейтингование встраивается в систему символических статусов, формальных и неформальных регуляторов, традиций факультета и образовательной организации в целом. Это позволяет рассматривать влияние балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость не в изоляции, а во взаимосвязи с особенностями институциональной культуры, требованиями учебного плана, спецификой дисциплины, типом педагогического общения и режимом электронной образовательной среды.

Психолого-педагогический компонент методологической базы составляют положения теории самодетерминации учебной мотивации, концепции академических эмоций и моделей саморегулируемого учения. Теория самодетерминации позволяет анализировать, каким образом структура балльно-рейтинговой системы способствует удовлетворению либо фрустрации базовых психологических потребностей обучающегося в автономии, компетентности и сопричастности, а следовательно, переводит учебную активность в режим внутренне принятой или преимущественно внешне управляемой мотивации. Концепция академических эмоций задает рамку анализа эмоционального профиля оценочной среды, позволяя рассматривать переживания успеха, неуспеха, тревоги, интереса и удовлетворения как медиаторы между организацией оценивания и учебной результативностью. Модели саморегулируемого учения обеспечивают теоретическое обоснование представлений о том, что балльно-рейтинговая система может как поддерживать, так и подрывать механизмы учебного планирования, мониторинга, самокоррекции и рефлексии.

Синергетический и средово-развивающий подходы позволяют рассматривать балльно-рейтинговую систему как открытый, нелинейный, самоорганизующийся механизм, чувствительный к малым изменениям параметров образовательной среды. Накопление баллов, перераспределение их весов, введение бонусных и штрафных

элементов способны порождать эффекты, несводимые к простому суммированию частных воздействий. В этой перспективе особое значение приобретают принципы вариативности, гибкости, адаптивности и обратной связи, обеспечивающие устойчивое развитие системы без перехода в режим хаотизации учебной деятельности.

В качестве общих методологических принципов в исследовании реализуются принципы системности, целостности, развития, детерминизма, субъектности, единства содержания и процесса, единства обучения, воспитания и развития, а также принцип непротиворечивого сочетания внешней регуляции и внутренней самоорганизации учебной деятельности. Указанные подходы и принципы определяют выбор теоретических методов, логику отбора и сопоставления публикаций, а также направленность интерпретации выводов обзора, обеспечивая согласование педагогической, психологической и социокультурной перспектив рассмотрения балльно-рейтинговой системы.

Результаты исследования / Research results

Аналитический обзор источников показывает, что в центре большинства работ находится семестровая накопительная разновидность БРС, применяемая прежде всего на программах бакалавриата и специалитета. Ее существенным признаком выступает не просто количественная фиксация учебных достижений, а последовательное накопление оценочных единиц за различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, соотнесенных с содержанием дисциплины, логикой освоения компетенций и временной структурой семестра. В открытых методических и локальных нормативных материалах вузов такая система описывается как количественная модель оценки результатов освоения образовательной программы, опирающаяся на суммирование баллов за текущий, рубежный и промежуточный контроль; нередко она строится на стобальной шкале и предполагает доведение критериев оценивания до студентов в начале освоения дисциплины. Обобщение литературы позволяет рассматривать педагогическую специфику БРС как соединение измерительной, стимулирующей, регулятивной и прогностической функций оценивания в рамках единого семестрового цикла.

Рассмотрение данной разновидности БРС в контексте современной дидактики показывает, что ее продуктивность напрямую связана с общим сдвигом от итогового контроля к формирующему оцениванию. Библиометрический анализ открытого массива исследований высшей школы, выполненный на 898 публикациях, фиксирует устойчивое усиление интереса к процедурам, которые обеспечивают поэтапную обратную связь, снижают тревожность обучающихся, укрепляют ощущение причастности к собственному продвижению и повышают осмысленность учебной деятельности. Следовательно, БРС демонстрирует наибольший педагогический потенциал не тогда, когда выполняет сугубо селекционную функцию, а тогда, когда становится механизмом поэтапной коррекции образовательного маршрута. В таком случае накопительная рейтинговая модель выступает не внешним счетчиком, а формой организации ритмичной учебно-познавательной активности.

Применительно к учебной мотивации обзор литературы позволяет выделить два разнонаправленных режима влияния БРС. Первый режим основан на внутреннем принятии целей обучения, переживании смысла учебной задачи, чувстве компетентности и возможности влиять на собственный результат; второй – на внешнем давлении, страхе неуспеха, соревновательности и ориентации на прохождение контроля как самоцель. В крупном обзорном синтезе, где из 15 291 публикации были отобраны 24 исследования,

показано, что оценивание, поддерживающее внутренне принятую мотивацию, связано с более продуктивными образовательными исходами, тогда как процедуры, активирующие контролируемую мотивацию, чаще ведут к поверхностному усвоению, стрессу и смещению акцента с учения на получение необходимого результата. Следовательно, БРС не обладает автоматически мотивирующим эффектом: ее воздействие зависит от того, какой тип мотивационной регуляции она порождает.

Для студентов бакалавриата и специалитета мотивирующий эффект БРС возникает при нескольких условиях: критериальной прозрачности, заблаговременном предъявлении правил начисления баллов, соразмерности трудоемкости задания и его балльного веса, возможности компенсировать частные неудачи последующим продвижением и наличии выбора способов набора части рейтинга. Исследования мотивационных детерминант академического функционирования показывают, что поддержка автономии со стороны преподавателя положительно предсказывает внутренне принятую мотивацию и переживание компетентности; именно компетентность далее усиливает учебные достижения, жизненную энергию и снижает намерение покинуть обучение. Иначе говоря, БРС становится педагогически развивающей только тогда, когда в ее структуру заложены не принуждение и избыточная регламентация, а понятная логика учебного роста, допускающая субъектное участие студента в регулировании собственной образовательной траектории.

Связь БРС с академической успеваемостью носит опосредованный характер и проходит через ряд психолого-педагогических медиаторов. К числу таких медиаторов относятся учебная саморегуляция, академическая самооэффективность, вовлеченность, субъективно воспринимаемый контроль над учением и эмоциональное отношение к процедурам оценивания. В обзоре моделей саморегулируемого учения подчеркивается, что саморегуляция включает когнитивный, метакогнитивный, поведенческий, мотивационный и эмоциональный компоненты, а потому оценивание, претендующее на продуктивность, должно затрагивать все эти измерения. Соответственно, БРС способствует росту успеваемости не потому, что увеличивает число контрольных событий, а потому, что при удачном проектировании переводит студента в режим систематического планирования, мониторинга, самокоррекции и распределения усилий в течение семестра. Этот механизм помогает объяснить, почему сходные количественные шкалы в разных дисциплинах и на разных курсах дают неодинаковые образовательные эффекты.

Важнейшим посредником между БРС и успеваемостью выступает содержательная обратная связь. Обобщение работ по формирующему оцениванию и саморегуляции показывает, что без нее балльная система быстро превращается в формализованный инструмент учета, утрачивая развивающий потенциал. В метааналитическом обзоре процедур самооценивания установлены положительные эффекты на саморегуляцию и академическую самооэффективность; в рандомизированном полевом исследовании ежедневная адаптивная обратная связь в течение 36 дней усиливала использование стратегий саморегуляции в течение дня. Эти данные позволяют заключить, что в контуре БРС балл выполняет развивающую функцию лишь тогда, когда сопровождается пояснением качества выполненного действия, указанием направления дальнейшей коррекции и возможностью оперативного изменения учебной стратегии. Следовательно, педагогически полноценная БРС должна быть не просто накопительной, а комментирующей и направляющей.

Еще одним медиатором выступает эмоциональный профиль оценочной среды. Исследования академических эмоций показывают, что переживание успеха, удовлетворения, гордости и облегчения усиливает настойчивость, саморегуляцию, удовлетворенность обучением и продуктивность, тогда как тревога, скука и фрустрация способны подрывать учебную устойчивость либо переводить студента в режим ситуативной мобилизации без долгосрочного качества результата. Согласно теории контроля и ценности, эмоции возникают в зависимости от того, насколько студент воспринимает учебную ситуацию как контролируруемую и значимую. Отсюда следует, что прозрачные критерии, возможность накопления промежуточного успеха и предсказуемость требований усиливают чувство управляемости учебной ситуацией, а непрозрачность и избыточная санкционность повышают тревожность и демотивирующее напряжение. Тем самым эмоциональный профиль оценочной среды выступает одним из ключевых посредников между БРС и академической успеваемостью.

Обобщение отечественных и зарубежных публикаций позволяет выделить два основных сценария функционирования БРС. Развивающий сценарий реализуется при критериальной ясности, равномерном распределении контрольных событий, регулярной обратной связи, учете усилия и прогресса, наличии элементов самооценивания и возможности компенсаторного продвижения. Формализующе-репродуктивный сценарий возникает тогда, когда БРС строится по логике фрагментарного начисления баллов за множество разрозненных действий, не связанных с целостным освоением содержания. В этом случае усиливаются эффекты балльного прагматизма, минимизации усилий и ориентации на прохождение порогов. Вывод о зависимости эффекта БРС от контекста подтверждается исследованиями смешанного, дистанционного и профессионально ориентированного обучения: в цифровой среде рейтинг повышает прозрачность учета результатов, но одновременно усиливает требования к самоорганизации и доступности регулярной обратной связи. Поэтому цифровая БРС должна использоваться не только как средство ранжирования, но и как инструмент раннего выявления образовательного риска и адресной педагогической поддержки.

Итогом аналитического обзора становится обобщенная модель влияния БРС на мотивацию и успеваемость студентов вуза. На первом уровне располагаются организационно-дидактические параметры системы: шкала накопления, вес текущего и промежуточного контроля, прозрачность критериев, темп оценивания, вариативность заданий, наличие самооценки и обратной связи. На втором уровне действуют психолого-педагогические медиаторы: переживание компетентности, учебная автономия, саморегуляция, эмоциональная устойчивость, вовлеченность и субъективно воспринимаемый контроль над учебной ситуацией. На третьем уровне формируются образовательные результаты: текущая и итоговая успеваемость, устойчивость самостоятельной работы, снижение риска академической задолженности и повышение качества освоения дисциплины. Сопоставление современных обзоров и эмпирических данных показывает, что связка «критериальная прозрачность – содержательная обратная связь – переживание компетентности – саморегуляция» образует главный механизм положительного влияния БРС, тогда как связка «непрозрачность – санкционность – тревожность – внешняя мотивация – поверхностные стратегии» задает механизм ее демотивирующего действия.

Таким образом, аналитический обзор позволяет рассматривать балльно-рейтинговую систему как педагогическую технологию двойственного действия. Ее развивающий потенциал реализуется при соблюдении принципов критериальной опреде-

ленности, семестровой ритмизации, обратной связи, вариативности форм активности и включения студента в процедуры самоконтроля. В противном случае она редуцируется до формально-учетного механизма, усиливающего зависимость учебного поведения от внешнего подкрепления и не обеспечивающего устойчивого роста академической результативности. Следовательно, продуктивность БРС должна оцениваться не по факту ее наличия в вузе, а по степени ее встроенности в формирующую, рефлексивную и мотивационно поддерживающую образовательную среду.

Заключение / Conclusion

Проведенный аналитический обзор отечественных и зарубежных источников позволил уточнить, что в статье рассматривается прежде всего семестровая накопительная БРС, применяемая в программах бакалавриата и специалитета. Показано, что ее сущностной характеристикой является совмещение измерительной, регулирующей, стимулирующей и прогностической функций оценивания в рамках единого семестрового цикла, что превращает рейтингование в один из механизмов организации учебно-познавательной деятельности студента.

Систематизация публикаций показала, что влияние БРС на учебную мотивацию является неоднозначным: при критериальной прозрачности, обратной связи и поддержке автономии система усиливает внутренне принятую мотивацию, переживание компетентности и учебную субъектность; при санкционности, непрозрачности и фрагментарности она провоцирует внешнюю мотивацию, тревожность и ориентацию на формальный набор баллов.

Также установлено, что связь БРС с академической успеваемостью носит опосредованный характер и реализуется через саморегуляцию, вовлеченность, академический контроль и эмоциональное отношение к оцениванию. На этой основе в статье обобщены организационно-дидактический, психолого-педагогический и результативный уровни влияния БРС, а также выделены развивающий и формализующе-репродуктивный сценарии ее функционирования.

Тем самым цель статьи – систематизировать теоретические и эмпирически подтвержденные положения о влиянии семестровой БРС на учебную мотивацию и академическую успеваемость студентов вуза и выделить условия ее продуктивного использования – достигнута. Поскольку работа носит обзорно-аналитический характер и не включает собственных количественных данных, сформулированные выводы следует рассматривать как основание для последующей эмпирической проверки на материале конкретных направлений подготовки, курсов и организационных моделей БРС.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что сформулированные критерии мотивационно эффективной БРС могут быть использованы при проектировании локальных нормативных актов, переработке рабочих программ дисциплин, настройке цифровых платформ и разработке внутриуниверситетских регламентов текущего контроля. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической операционализацией предложенной модели, сравнением различных дисциплинарных и организационных конфигураций БРС и анализом их влияния на учебные стратегии студентов.

Ссылки на источники / References

1. Судакова Н. Е., Савина Т. Н., Масалимова А. Р. et al. Online Formative Assessment in Higher Education: Bibliometric Analysis // Education Sciences. – 2022. – Vol. 12, No. 3. – Art. 209. DOI: 10.3390/educsci12030209.

2. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
3. Bureau J. S., Howard J. L., Chong J., Guay F. Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations // *Review of Educational Research*. – 2022. – Vol. 92, No. 1. – P. 46–72. DOI: 10.3102/00346543211042426.
4. Kusurkar R. A., Orsini C., Somra S. et al. The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Outcomes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis // *Academic Medicine*. – 2023. – Vol. 98, No. 9. – P. 1083–1092. DOI: 10.1097/ACM.00000000000005263.
5. Schinske J., Tanner K. Teaching More by Grading Less (or Differently) // *CBE – Life Sciences Education*. – 2014. – Vol. 13, No. 2. – P. 159–166. DOI: 10.1187/cbe.cbe-14-03-0054.
6. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice // *Educational Psychology Review*. – 2006. – Vol. 18, No. 4. – P. 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.
7. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice // *Studies in Higher Education*. – 2006. – Vol. 31, No. 2. – P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
8. Bellhäuser H., Dignath C., Theobald M. Daily Automated Feedback Enhances Self-Regulated Learning: A Longitudinal Randomized Field Experiment // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – Art. 1125873. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1125873.
9. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of Self-Assessment on Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: Four Meta-Analyses // *Educational Research Review*. – 2017. – Vol. 22. – P. 74–98. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004.
10. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature // *Computers & Education*. – 2011. – Vol. 57, No. 4. – P. 2333–2351. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.004.
11. Panadero E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – Art. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
12. Andrade H. L. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment // *Frontiers in Education*. – 2019. – Vol. 4. – Art. 87. DOI: 10.3389/educ.2019.00087.
13. Köppe C., Verhoeff R. P., van Joolingen W. R. Elements for Understanding and Fostering Self-Assessment of Learning Artifacts in Higher Education // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – Art. 1213108. DOI: 10.3389/educ.2024.1213108.
14. Yin S., Chen F., Chang H. Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning? // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. 912568. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.912568.
15. Lam R. E-Portfolios for Self-Regulated and Co-Regulated Learning: A Review // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. 1079385. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1079385.
16. Kong S.-C., Lin T. Developing Self-Regulated Learning as a Pedagogy in Higher Education: An Institutional Survey and Case Study in Hong Kong // *Heliyon*. – 2023. – Vol. 9, No. 11. – Art. e22115. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e22115.
17. Kusurkar R. A., ten Cate T. J., Vos C. M. P. et al. How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis // *Advances in Health Sciences Education*. – 2013. – Vol. 18, No. 1. – P. 57–69. DOI: 10.1007/s10459-012-9354-3.
18. Johansen M. O., Eliassen S., Jenö L. M. The Bright and Dark Side of Autonomy: How Autonomy Support and Thwarting Relate to Student Motivation and Academic Functioning // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. – Art. 1153647. DOI: 10.3389/educ.2023.1153647.
19. Müller F. H., Thomas A. E., Carmignola M. University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 775804. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.775804.
20. Pekrun R., Goetz T., Daniels L. M. et al. Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion // *Journal of Educational Psychology*. – 2010. – Vol. 102, No. 3. – P. 531–549. DOI: 10.1037/a0019243.
21. Respondek L., Seufert T., Stupnisky R., Nett U. E. Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – Art. 243. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00243.
22. Wu R., Yu Z. Exploring the Effects of Achievement Emotions on Online Learning Outcomes: A Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. 977931. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.977931.
23. Tan J., Mao J., Jiang Y., Gao M. The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18, No. 18. – Art. 9678. DOI: 10.3390/ijerph18189678.
24. Goetz T., Haag L., Lipnevich A. A. et al. Between-Domain Relations of Students' Academic Emotions and Their Judgments of School Domain Similarity // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – Art. 1153. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01153.

25. Raccanello D., Balbontín-Alvarado R., Keržič D. et al. Higher Education Students' Achievement Emotions and Their Antecedents in E-Learning amid COVID-19 Pandemic: A Multi-Country Survey // *Learning and Instruction*. – 2022. – Vol. 80. – Art. 101629. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101629.
 26. Баранова Т., Халыпина Л., Кобичева А., Токарева Е. Evaluation of Students' Engagement in Integrated Learning Model in A Blended Environment // *Education Sciences*. – 2019. – Vol. 9, No. 2. – Art. 138. DOI: 10.3390/educsci9020138.
 27. Кобичева А. М. Comparative Study on Students' Engagement and Academic Outcomes in Live Online Learning at University // *Education Sciences*. – 2022. – Vol. 12, № 6 (июнь). – Art. 371 (18 p.).
 28. Захарова И., Кобичева А., Розова Н. Results Analysis of Russian Students' Participation in the Online International Educational Project X-Culture // *Education Sciences*. – 2019. – Vol. 9, No. 3. – Art. 168. DOI: 10.3390/educsci9030168.
 29. Новикова И. А., Бычкова П. А., Новиков А. Л. Attitudes towards Digital Educational Technologies among Russian University Students before and during the COVID-19 Pandemic // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14, No. 10. – Art. 6203. DOI: 10.3390/su14106203.
 30. Матвеева Н., Dorel L., Косарева И., Сабирова Ф. The Influence of Educational Information Visualization Trends in Higher Education for Students in the Russian Federation // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. – Art. 1190150. DOI: 10.3389/educ.2023.1190150.
 31. Одинокая М., Крепкая Т., Шередкина О., Бернавская М. The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education // *Education Sciences*. – 2019. – Vol. 9, No. 3. – Art. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187.
 32. Алмазова Н., Крылова Е., Рубцова А., Одинокая М. Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective // *Education Sciences*. – 2020. – Vol. 10, No. 12. – Art. 368. DOI: 10.3390/educsci10120368.
 33. Кустицкая Т. А., Есин Р. В., Вайнштейн Ю. В., Носков М. В. Hybrid Approach to Predicting Learning Success Based on Digital Educational History for Timely Identification of At-Risk Students // *Education Sciences*. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – Art. 657. DOI: 10.3390/educsci14060657.
 34. Малошонок Н., Вилькова К. Student Behavior at University: The Development and Validation of a 10-Dimensional Scale // *PLOS ONE*. – 2024. – Vol. 19, No. 11. – Art. e0313357. DOI: 10.1371/journal.pone.0313357.
 35. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // *Психологический журнал*. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107.
-
1. Sudakova, N. E., Savina, T. N., Masalimova, A. R. et al. (2022). "Online Formative Assessment in Higher Education: Bibliometric Analysis", *Education Sciences*, vol. 12, No. 3, Art. 209. DOI: 10.3390/educsci12030209 (in English).
 2. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *American Psychologist*, vol. 55, No. 1, pp. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68 (in English).
 3. Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J., & Guay, F. (2022). "Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations", *Review of Educational Research*, vol. 92, No. 1, pp. 46–72. DOI: 10.3102/00346543211042426 (in English).
 4. Kusrkar, R. A., Orsini, C., Somra, S. et al. (2023). "The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Outcomes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis", *Academic Medicine*, vol. 98, No. 9, pp. 1083–1092. DOI: 10.1097/ACM.0000000000005263 (in English).
 5. Schinske, J., & Tanner, K. (2014). "Teaching More by Grading Less (or Differently)", *CBE – Life Sciences Education*, vol. 13, No. 2, pp. 159–166. DOI: 10.1187/cbe.cbe-14-03-0054 (in English).
 6. Pekrun, R. (2006). "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice", *Educational Psychology Review*, vol. 18, No. 4, pp. 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9 (in English).
 7. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice", *Studies in Higher Education*, vol. 31, No. 2, pp. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090 (in English).
 8. Bellhäuser, H., Dignath, C., & Theobald, M. (2023). "Daily Automated Feedback Enhances Self-Regulated Learning: A Longitudinal Randomized Field Experiment", *Frontiers in Psychology*, vol. 14, Art. 1125873. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1125873 (in English).
 9. Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). "Effects of Self-Assessment on Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: Four Meta-Analyses", *Educational Research Review*, vol. 22, pp. 74–98. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004 (in English).
 10. Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). "Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature", *Computers & Education*, vol. 57, No. 4, pp. 2333–2351. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.004 (in English).

11. Panadero, E. (2017). "A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research", *Frontiers in Psychology*, vol. 8, Art. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422 (in English).
12. Andrade, H. L. (2019). "A Critical Review of Research on Student Self-Assessment", *Frontiers in Education*, vol. 4, Art. 87. DOI: 10.3389/feduc.2019.00087 (in English).
13. Köppe, C., Verhoeff, R. P., & van Joolingen, W. R. (2024). "Elements for Understanding and Fostering Self-Assessment of Learning Artifacts in Higher Education", *Frontiers in Education*, vol. 9, Art. 1213108. DOI: 10.3389/feduc.2024.1213108 (in English).
14. Yin, S., Chen, F., & Chang, H. (2022). "Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning?", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Art. 912568. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.912568 (in English).
15. Lam, R. (2022). "E-Portfolios for Self-Regulated and Co-Regulated Learning: A Review", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Art. 1079385. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1079385 (in English).
16. Kong, S.-C., & Lin, T. (2023). "Developing Self-Regulated Learning as a Pedagogy in Higher Education: An Institutional Survey and Case Study in Hong Kong", *Heliyon*, vol. 9, No. 11, Art. e22115. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e22115 (in English).
17. Kusrurkar, R. A., ten Cate, T. J., Vos, C. M. P. et al. (2013). "How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis", *Advances in Health Sciences Education*, vol. 18, No. 1, pp. 57–69. DOI: 10.1007/s10459-012-9354-3 (in English).
18. Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenö, L. M. (2023). "The Bright and Dark Side of Autonomy: How Autonomy Support and Thwarting Relate to Student Motivation and Academic Functioning", *Frontiers in Education*, vol. 8, Art. 1153647. DOI: 10.3389/feduc.2023.1153647 (in English).
19. Müller, F. H., Thomas, A. E., & Carmignola, M. (2021). "University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach", *Frontiers in Psychology*, vol. 12, Art. 775804. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.775804 (in English).
20. Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M. et al. (2010). "Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, No. 3, pp. 531–549. DOI: 10.1037/a0019243 (in English).
21. Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). "Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement", *Frontiers in Psychology*, vol. 8, Art. 243. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00243 (in English).
22. Wu, R., & Yu, Z. (2022). "Exploring the Effects of Achievement Emotions on Online Learning Outcomes: A Systematic Review", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Art. 977931. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.977931 (in English).
23. Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). "The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, No. 18, Art. 9678. DOI: 10.3390/ijerph18189678 (in English).
24. Goetz, T., Haag, L., Lipnevich, A. A. et al. (2014). "Between-Domain Relations of Students' Academic Emotions and Their Judgments of School Domain Similarity", *Frontiers in Psychology*, vol. 5, Art. 1153. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01153 (in English).
25. Raccanello, D., Balbontín-Alvarado, R., Keržič, D. et al. (2022). "Higher Education Students' Achievement Emotions and Their Antecedents in E-Learning amid COVID-19 Pandemic: A Multi-Country Survey", *Learning and Instruction*, vol. 80, Art. 101629. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101629 (in English).
26. Baranova, T., Halyapina, L., Kobicheva, A., & Tokareva, E. (2019). "Evaluation of Students' Engagement in Integrated Learning Model in A Blended Environment", *Education Sciences*, vol. 9, No. 2, Art. 138. DOI: 10.3390/educsci9020138 (in English).
27. Kobicheva, A. M. (2022). "Comparative Study on Students' Engagement and Academic Outcomes in Live Online Learning at University", *Education Sciences*, vol. 12, № 6 (iyun'), Art. 371 (18 p.) (in English).
28. Zaharova, I., Kobicheva, A., & Rozova, N. (2019). "Results Analysis of Russian Students' Participation in the Online International Educational Project X-Culture", *Education Sciences*, vol. 9, No. 3, Art. 168. DOI: 10.3390/educsci9030168 (in English).
29. Novikova, I. A., Bychkova, P. A., & Novikov, A. L. (2022). "Attitudes towards Digital Educational Technologies among Russian University Students before and during the COVID-19 Pandemic", *Sustainability*, vol. 14, No. 10, Art. 6203. DOI: 10.3390/su14106203 (in English).
30. Matveeva, N., Dorel, L., Kosareva, I., & Sabirova, F. (2023). "The Influence of Educational Information Visualization Trends in Higher Education for Students in the Russian Federation", *Frontiers in Education*, vol. 8, Art. 1190150. DOI: 10.3389/feduc.2023.1190150 (in English).
31. Odínokaya, M., Krepkaya, T., Sheredekina, O., & Bernavskaya, M. (2019). "The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education", *Education Sciences*, vol. 9, No. 3, Art. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187 (in English).

32. Almazova, N., Krylova, E., Rubcova, A., & Odinskaya, M. (2020). "Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective", *Education Sciences*, vol. 10, No. 12, Art. 368. DOI: 10.3390/educsci10120368 (in English).
33. Kustickaya, T. A., Esin, R. V., Vajnshtejn, Yu. V., & Noskov, M. V. (2024). "Hybrid Approach to Predicting Learning Success Based on Digital Educational History for Timely Identification of At-Risk Students", *Education Sciences*, vol. 14, No. 6, Art. 657. DOI: 10.3390/educsci14060657 (in English).
34. Maloshonok, N., & Vil'kova, K. (2024). "Student Behavior at University: The Development and Validation of a 10-Dimensional Scale", *PLOS ONE*, vol. 19, No. 11, Art. e0313357. DOI: 10.1371/journal.pone.0313357 (in English).
35. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. N. (2014). "Oprosnik "Shkaly akademicheskoy motivacii" [Academic Motivation Scale Questionnaire], *Psichologicheskij zhurnal*, t. 35, № 4, pp. 96–107 (in Russian).

Вклад авторов

И. А. Полякова – концептуализация исследования; постановка научной проблемы, формулирование цели, задач и общей логики теоретического анализа; разработка теоретико-методологической рамки исследования влияния балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость студентов; подготовка основного текста разделов «Введение» и «Методологическая база исследования»; координация взаимодействия соавторов и согласование итоговой структуры рукописи.

В. Е. Вилков – систематизация отечественной и зарубежной литературы по проблемам балльно-рейтингового оценивания, учебной мотивации, академических эмоций, саморегуляции и вовлеченности студентов; сравнительно-аналитический обзор научных подходов и результатов исследований; участие в формулировании теоретических оснований интерпретации балльно-рейтинговой системы как контрольно-оценочной технологии; подготовка основного текста раздела «Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования»; научное редактирование библиографического аппарата статьи.

Л. Н. Сабанчиева – теоретическое моделирование механизмов влияния балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость студентов; выделение организационно-дидактических параметров системы и психолого-педагогических медиаторов ее действия; формулирование основных результатов исследования, развивающего и формализующе-репродуктивного сценариев функционирования балльно-рейтинговой системы, а также итоговых выводов о ее мотивационном потенциале; подготовка основного текста разделов «Результаты исследования» и «Заключение»; участие в финальной редакции и согласовании окончательной версии рукописи.

Contribution of the authors

I. A. Polyakova – conceptualization of the study; formulation of the scientific problem, goal, objectives, and general logic of the theoretical analysis; development of the theoretical and methodological framework for the study of the impact of the point-rating system on student motivation and academic performance; preparation of the main text of the "Introduction" and "Methodological Basis of the Research" sections; coordination of the co-authors' interactions and approval of the final structure of the manuscript.

V. E. Vilkov – systematization of domestic and international literature on point-rating assessment, academic motivation, academic emotions, self-regulation, and student engagement; comparative and analytical review of scientific approaches and research results; participation in the formulation of the theoretical foundations for interpreting the point-rating system as a control and assessment technology; preparation of the main text of the "Review of Domestic and International Literature on the Research Topic" section; scientific editing of the article's bibliographic apparatus.

L. N. Sabanchieva – theoretical modeling of the mechanisms by which the point-rating system influences student motivation and academic performance; identification of the system's organizational and didactic parameters and the psychological and pedagogical mediators of its influence; formulation of the main research results, developmental and formalizing-reproductive scenarios for the functioning of the point-rating system, as well as final conclusions on its motivational potential; preparation of the main text of the "Research Results" and "Conclusion" sections; participation in the final editing and approval of the final version of the manuscript.