

УДК 378(091) (14.09.35)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В 20–30-е ГОДЫ XX ВЕКА

Н.В. Леонтьева

Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко,
г. Глазов

Рассматриваются основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в., приводится их поэтапная характеристика. Представлена схема, определяющая взаимосвязи между тенденциями на выделенных хронологических этапах.

***Ключевые слова:** контроль и оценка качества знаний студентов, этапы развития системы оценки качества знаний студентов, тенденции развития системы оценки качества знаний студентов.*

Несоответствие существующей системы образования тем требованиям, которые предъявляют к ней государство, экономика, общество и т.д., требует ее модернизации, развития дидактических теорий, что приводит к необходимости проведения реформы системы образования. Как указывает А.М. Новиков, «накопление знаний, развитие науки, создание новых технологий и наукоемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого отдельного работника» [1, с. 21]. В таких условиях особое значение приобретает решение проблемы оценки качества знаний студентов.

Вступление в Болонское соглашение накладывает на российскую систему образования дополнительные требования, выполнение которых оказывает существенное влияние на развитие системы оценки качества знаний студентов. Значительный интерес представляет обращение к истории данного вопроса, особенно к периоду 20–30-х гг. XX в. Изучение исторического опыта дает возможность выделить причинно-следственные связи, основные тенденции, а также последствия проводимых реформ и изменений.

В первую очередь на формирование и развитие системы образования и оценки качества знаний студентов оказали влияние политические, социально-экономические и культурные факторы.

После Октябрьской революции 1917 г. в основу образовательных реформ новым правительством были положены демократические принципы управления системой образования. Однако в условиях политического и социально-экономического кризиса началось становление авторитарных принципов управления. Таким образом, в начале 20-х гг. XX в. сложился двойственный подход к решению управленческих вопросов: авторитарный и демократический. Последовательное усиление

авторитарных тенденций привело к полному сворачиванию демократических, что обеспечило создание единой системы образования, полностью контролируемой государственными органами.

При этом, по мнению А. Н. Джурицкого, первоначально «руководители образования были положительно настроены к нововведениям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинально мыслящих педагогов» [1, с. 119]. Таким образом, сотрудничество правительства и педагогической общественности по вопросам создания новой школы в начале 1920-х гг. было более значимым, чем возможные политические разногласия. Постепенно в условиях становления авторитарного режима педагогическая дискуссия была к 1932 г. полностью свернута, а влияние политических представлений на культурную, а соответственно и педагогическую мысль, стало основополагающим. К концу 1930-х гг. практически полностью была сформирована система образования, во многом сохранившаяся до настоящего времени, развитие которой в рассматриваемый период (1917–1939 гг.) в первую очередь определялось нормативно-правовыми актами правительства.

Анализ основных документов, оказавших влияние на становление системы образования в целом и системы оценки качества знаний студентов в частности позволил разделить данный период (1917–1939 гг.) на три хронологических этапа (табл. 1).

Таблица 1

Этапы развития системы оценки качества знаний студентов в 20-30-е гг. XX в.

№	Название этапа	Хронологические рамки
1	Нормативно-правовой необеспеченности	1917–1921
2	Экспериментально-поисковый	1922–1931
3	Нормативно-определенный	1932–1939

На развитие системы оценки качества знаний студентов оказали существенное влияние: нормативно-правовое обеспечение, изданное правительством и руководством системой образования, теоретические представления педагогов 20–30-х гг. XX в., инструктивно-методическое обеспечение, формируемое в вузах и конкретная практика работы высшей школы. Определим взаимосвязи между указанными уровнями на выделенных хронологических этапах.

На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921 гг.) постановлениями правительства была полностью отменена дореволюционная система оценки качества знаний студентов. В частности, в нормативных документах устанавливалось, что применение балльной системы для оценки познаний учащихся отменяется, задание работ на дом не допускается, все экзамены отменяются [10, с. 135]. Однако взамен ничего предложено не было. В условиях политического и социально-экономического кризиса правительство не имело возможности заниматься решением подобных вопросов. Более того, в рамках демократического

подхода к управлению системой образования устанавливалось, что «к ведению факультета относится предварительное рассмотрение всех учебных дел данного факультета» [14, с. 4]. Таким образом, организация как учебного процесса в целом, так и системы оценки качества знаний студентов оставалась прерогативой факультетских органов управления.

В условиях революционных преобразований педагоги, даже не поддерживающие политику большевиков, обращались к проблемам создания системы образования на инновационных основах. Как следствие, закономерным является интерес к проблемам развития педагогической теории, решением которых занимались многие видные педагоги 20–30-х гг. XX в. При этом основное внимание они уделяли наиболее общим, концептуальным вопросам, определявшим развитие дидактики, как средней, так и высшей школы. Естественно, что ими затрагивались вопросы, касающиеся системы оценки качества знаний студентов. В частности, С. Т. Шацкий в работе «На пути к трудовой школе» (1918) писал: «...на пути к этому обетованному раю [созданию новой школы – Н.Л.] стоят два глубоко укоренившихся общественных предрассудка... вера в непреложность существования законченного цикла знаний... контролируемого экзаменом и награждаемого дипломом» [23, с. 8]. По его мнению, создание новой школы было несовместимо с сохранением традиционно существовавшей системы оценки качества знаний студентов. Однако в полном объеме данный вопрос не рассматривался, а основное внимание уделялось критике дореволюционной системы оценки.

Поскольку первыми постановлениями правительства систематический контроль качества знаний студентов был отменен, в вузах устанавливались минимальные требования к системе оценки качества знаний студентов, в основном касающиеся находящихся на государственном обеспечении. В частности, в инструктивно-методических документах Нижегородского университета было установлено признать желательным зачеты для студентов вообще, для стипендиатов же обязательно выработать минимум зачетов [18, л. 85]. Соответственно инструктивно-методическое обеспечение рассматривалось в той степени, в которой оно могло обеспечить практическую деятельность высших учебных заведений в условиях отмены системы оценки качества знаний студентов на государственном уровне.

На практике был востребован любой опыт, позволявший проводить контроль и оценку качества знаний студентов. Соответственно инструктивно-методическое обеспечение создавалось с учетом потребностей конкретной практики. Поскольку в условиях политического, социально-экономического и культурного кризиса создание инновационной системы оценки качества знаний студентов не представлялось возможным, был востребован любой существовавший опыт. В частности, применялась отмененная первыми декретами советской власти порядковая оценка. Так, в зачетной ведомости Московских высших женских курсов использовалась система баллов: В, ВУ, У [22, л. 53].

Использование порядковой оценки было обусловлено тем, что на данном этапе не существовало теоретически обоснованной альтернативы, позволявшей более эффективно получить аналогичный результат. Кроме того, в ряде вузов применялась и содержательная оценка. Так, в характеристике второго «А» кружка Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова (1919) отмечалось: группа серьезно и настойчиво изучала излагаемое, так что со стороны активности и дисциплины не оставляет желать лучшего [21, л. 76]. Такая характеристика включала в себя не только набор фактических данных, но и попытки анализа причин сложившегося положения. Кроме того, отдельные методы и формы контроля могли применяться и без инструктивно-методического сопровождения, поскольку обязательные требования к организации учебного процесса на этапе нормативно-правовой необеспеченности в явном виде отсутствовали.

Таким образом, на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921 гг.) создание системы оценки качества знаний студентов, полностью определенной как теоретически, так и нормативно-правовыми и инструктивно-методическими документами, не представлялось возможным. Практическая же ее организация определялась особенностями учебного процесса конкретного вуза.

В условиях относительной стабилизации политической и социально-экономической ситуации к 1922 г. правительство обратилось к проблемам высшей школы. В соответствии с их политической программой была поставлена задача скорейшей подготовки советской интеллигенции. Результаты, полученные на предыдущем этапе, выявили необходимость активного развития дидактики высшей школы. Соответственно требовалось «радикально изменить способ и методы проверки успешности студентов» [8, с. 255]. Как следствие, на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931 гг.) достаточно много внимания уделялось вопросам, касающимся системы оценки качества знаний студентов.

В диссертационном исследовании Н. В. Леонтьевой на основании анализа работ педагогов того времени на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931 гг.) выделены три модели системы оценки качества знаний студентов: модель авторитарного контроля, модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель–студент», модель самоконтроля [6, с. 62]. В рамках модели авторитарного контроля главным организатором процесса контроля и оценки являлся именно преподаватель, что предполагало применение таких форм контроля, которые позволяли получить результаты, характеризующие проделанную студентами работу. Так, Р. М. Микельсон указывал на необходимость из сопоставления данных всех видов и способов качественного учета делать суммирующий общий вывод, который при сопоставлении его с данными количественного учета даст объективную картину оценки работы учащегося [9, с. 54]. Первостепенное значение педагоги придавали получению объективных и

достоверных результатов контроля, с этой целью разрабатывалась количественная оценка качества знаний студентов.

В модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» предполагалось активное участие учащихся в организации процесса контроля и оценки качества знаний под руководством преподавателя. По этому поводу С. Т. Шацкий указывал, что «мы должны констатировать реально то, что ученик сделал, какие ошибки встретились в его работе, какие затруднения он преодолел и к каким результатам пришел» [24, с. 229]. При этом оговаривалось, что анализу подлежала только учебная деятельность студентов, а не их личные качества, поскольку характеристика последних могла негативно повлиять на взаимоотношения преподавателя и учащегося. Таким образом первостепенное значение придавалось содержательной оценке, позволявшей охарактеризовать достижения студентов в процессе обучения, динамику их развития.

В модели самоконтроля приоритетной являлась активность самих учащихся, в связи с чем вводилось понятие «самоучета». Процесс обучения, по мнению А. П. Пинкевича, следовало организовать таким образом, чтобы любая деятельность учащихся включала в себя и контроль, проводимый самими учащимися [7, с. 247]. Соответственно любая учебная деятельность представляла собой элемент контроля или оценки качества знаний студентов.

При этом дидактический поиск сопровождался экспериментальной проверкой предложенных теоретических положений. Для активизации процесса обучения предлагалось ввести такую форму обучения как «лабораторно-групповая система», в основу которой были положены идеи, выделенные педагогами в рамках модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент».

Поскольку данная форма обучения являлась инновационной для высшей школы, ее введение носило в целом рекомендательный характер. В постановлении «О лабораторно-групповом методе в вузах» отмечалось, что, «давая эти предварительные указания, ГУС и Главпрофобр указывают, что вполне допустимы и всякие другие попытки к оживлению методов учебной работы вузов» [12, с. 20]. Таким образом, преподаватели не были ограничены жесткими рамками и имели возможность для проверки собственных положений. В связи с этим в постановлениях ректорских совещаний об оценке качества знаний студентов определялось, что контроль должен быть строго индивидуальным, единой формы для всех дисциплин не может и не должно быть [15, с. 9]. В таком случае можно было говорить об формировании достаточно гибкой системы, реализуемой с учетом внешних условий.

Условия применения «лабораторно-групповой системы» уточнялись в инструктивно-методических документах с учетом специфики вузов, факультетов и отдельных дисциплин. Так, в Нижегородском государственном университете преподаватель В. К. Белмострин вносил

предложение: «...преподаватель предлагает студентам незначительное количество наиболее важных вопросов, на которые студенты письменно отвечают тут же в аудитории» [19, л. 9]. По решению методико-педагогической комиссии указанная форма контроля была рекомендована в качестве опыта [19, л. 9]. Таким образом, в инструктивно-методических документах обеспечивалось использование форм, предлагаемых педагогами в моделях, как авторитарного контроля, так и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель–студент», что соответствовало двум основным, рекомендуемым для применения, формам обучения: лекционной и «лабораторно-групповой системе».

На практике организация учебного процесса в большинстве случаев перестраивалась на основе «лабораторно-групповой системы». Соответственно существенное внимание уделялось введению в практику самостоятельных работ студентов под руководством преподавателя. При этом первостепенное значение придавалось данным, полученным «на основе длительного наблюдения над группой студентов» [5, с. 124]. В целом учебный процесс строился на основе активного взаимодействия преподавателей и студентов, что способствовало повышению качества подготовки студентов. Однако, в связи с установкой правительства на преимущественную подготовку специалистов из рабоче-крестьянской среды, применение «лабораторно-групповой системы» требовало от преподавателей значительных усилий по предварительной подготовке студентов к обучению в высшей школе.

Итак, на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931 гг.) преподавателями осуществлялся поиск новых методов и форм, в первую очередь связанных с активизацией процесса обучения. При этом в первую очередь проверялись идеи, установленные в модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». Соответственно, определяющим фактором для организации процесса обучения являлось теоретическое обоснование, от которого зависело, как нормативно-правовое, так и инструктивно-методическое обеспечение.

Постепенное усиление после 1928 г. авторитарных тенденций привело к тому, что к 1932 г. практически полностью была прекращена педагогическая дискуссия. Таким образом, на нормативно-определенном этапе (1932–1939 гг.) влияние политических представлений на культурную, а следовательно, и педагогическую мысль, стало основополагающей. Проведенная в 1932 г. реформа как средней, так и высшей школы привела к созданию единой системы образования, однозначно определенной нормативно-правовыми актами правительства.

Главной нормативно-правовой базой стало постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (1932), в котором устанавливалось: «...методы обучения должны обеспечить индивидуальную и самостоятельную работу студентов» [2, с. 83]. На этом же принципе строилась и система оценки качества знаний студентов.

В постановлении 1932 г. устанавливалось: запретить всякие коллективные зачеты студентов; ввести дифференцированную форму оценки успеваемости студентов в зависимости от характера дисциплины и метода преподавания; ввести, как правило, зачетные сессии два раза в год для предметов, по которым требуются отдельные зачеты [2, с. 85]. В дальнейших постановлениях более подробно устанавливались перечисленные выше требования. Так, например, в постановлении «О принципах оценки успеваемости студентов педвузов» (1932) определялось, что учет успеваемости должен быть текущим и итоговым [13, с. 12]. В дальнейшем, в постановлениях 1938 г., текущий контроль был полностью упразднен. Таким образом, на нормативно-правовом этапе (1932–1939 гг.) была создана единая система оценки качества знаний. При этом дидактическая и методическая работа преподавателей по повышению эффективности процесса обучения, а соответственно контроля и оценки качества знаний студентов, проводилась только в определенных нормативно-правовыми актами границах.

Поскольку существовавшее ранее разнообразие теоретических обоснований системы оценки качества знаний студентов постепенно сводилось к единым одобренным правительством положениям, то ряд дидактических идей, высказанных педагогами в рамках моделей самоконтроля и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель–студент», в первую очередь были подвергнуты резкой критике. Так, в отношении «самоучета» К. А. Иванович и Н. А. Каиров указывали, что «учет каждого учащегося совсем не ставился, учет подменялся “рапортами”, учет шел самотеком» [3, с. 94]. Как следствие, для педагогов оставались лишь два пути: отстаивать свои взгляды с риском оказаться в забвении или репрессированным либо отказаться от своих теоретических представлений и развивать официальную дидактику, основанную на модели авторитарного контроля.

В таких условиях дидактические идеи, положенные в основу модели самоконтроля, были признаны «левацкими извращениями» и полностью забыты. Однако основные достижения, полученные педагогами в рамках модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель–студент», первоначально рассматривались совместно с идеями, высказанными в рамках модели авторитарного контроля. В результате на нормативно-правовом этапе (1932–1939 гг.) ведущей являлась модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель–студент» при преобладающей роли преподавателя.

Поскольку первоначально в нормативно-правовых актах система оценки качества знаний студентов определялась еще достаточно широко, в вузах создавалось инструктивно-методическое обеспечение, позволявшее адаптировать общие положения к особенностям конкретных высших учебных заведений. Так, в инструкции 1934 г. указывалось, что по лекционным курсам текущий учет производится путем организации контрольных письменных работ или на специальных коллоквиумах [4,

с. 5]. Для уточнения данного положения в инструкции Московского авиационного института (МАИ) предлагалось по дисциплинам, сопровождаемым небольшим количеством групповых занятий или вовсе не имеющим таковых, периодический учет производить по разделам курса на специальных учетных занятиях в форме устного опроса или выполнения контрольной работы, причем учет этот должен производиться в объеме $\frac{1}{3} - \frac{1}{4}$ семестрового материала [16, с. 25]. Тем самым более подробно определялась организация процесса контроля и оценки качества знаний студентов, что позволяло сделать его более упорядоченным и систематичным.

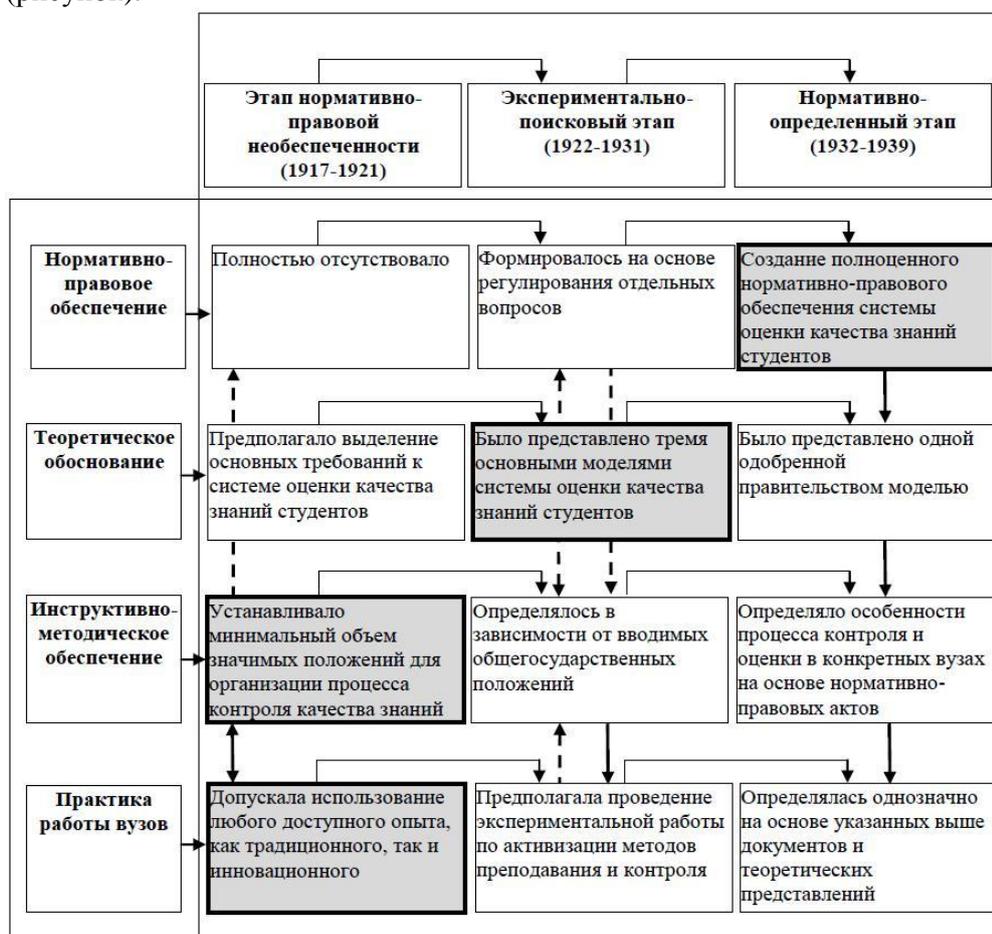
Фактически на практике было представлено большинство форм контроля, рассмотренных на предыдущих этапах. К числу наиболее распространенных относили: опрос, предполагавший ответы студентов с места, у доски во время проработки материала, изучение продуктов деятельности студентов, что представляло собой просмотр решений задач, выполненных как в аудитории, так и на дому, рабочих записей лекций, конспектов, лабораторных журналов, графических работ, курсовых проектов, расчетов, объяснительных записок, контрольных письменных работ, выполняемых на дому [17, с. 44]. При этом, все основные достижения, полученные на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931 гг.), были учтены при создании целостной системы оценки качества знаний студентов.

После 1936 г. организация системы оценки качества знаний студентов совершенно однозначно определялась нормативно-правовыми документами. Как следствие, в инструктивно-методическом обеспечении всего лишь повторялись и в лучшем случае более подробно раскрывались положения, установленные в общегосударственных актах. Так, в Нижегородском университете организация экзаменационных сессий проходила вполне определенно: экзамены проводятся в указанные учебным планом сроки из расчета 3 дня на экзамен по одному предмету [20, л. 58]. Указанное положение полностью повторяло основное постановление 1936 г. Таким образом, если первоначально предпринимались попытки продолжить экспериментальную работу, то после 1936 г. не допускался никакой дидактический поиск, что осложняло и замедляло развитие системы образования.

Итак, на нормативно-определенном этапе (1932–1939 гг.) практика организации системы оценки качества знаний студентов полностью определялась нормативно-правовыми, инструктивно-методическими документами, созданным теоретическим обоснованием. При этом вариативность допускалась только в тех вопросах, которые не устанавливались в нормативных актах различного уровня (в частности, создание более совершенных критериев порядковой системы оценивания). Введение такой системы оценки позволяло достаточно просто получать

необходимые данные о качестве знаний студентов. Однако при этом практически не учитывались особенности ни отдельных дисциплин, ни конкретных студентов.

Таким образом, можно выделить ведущие уровни на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921 гг.) – инструктивно-методическое обеспечение и практика работы вузов, на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931 гг.) – теоретическое обоснование, на нормативно-определенном этапе (1932–1939 гг.) – нормативно-правовое обеспечение. При этом их влияние могло носить как устанавливающий (→), так и рекомендательный (---→) характер. В целом на выделенных хронологических этапах развитие системы оценки качества знаний студентов по указанным уровням можно представить в виде схемы (рисунок).



Развитие системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.

В соответствии с представленной схемой тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в 20-30-е гг. XX в. характеризуются следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.

<i>Этапы</i> <i>Тенденции</i>	<i>Нормативно-правовой необеспеченности (1917-1921)</i>	<i>Экспериментально-поисковый (1922-1931)</i>	<i>Нормативно-определенный (1932-1939)</i>
Централизации управления системой оценки качества знаний студентов	Полное отсутствие нормативно-правового обеспечения системы оценки качества знаний студентов	Постепенное создание общегосударственных постановлений, сохранявших в основном автономию вузов в решении дидактических вопросов	Формирование нормативно-правового обеспечения, полностью определявшего систему оценки качества знаний студентов
Усиления приоритета преподавателя при оценке качества знаний студентов во взаимодействии «преподаватель-студент»	Выделение основных направлений развития дидактики высшей школы в целом и системы оценки качества знаний студентов в частности	Выделение трех различных моделей системы оценки качества знаний студентов по данному параметру: авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля	Объединение перечисленных моделей в одну, предполагающую приоритет преподавателя (модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя)
Становления инструктивно-методического обеспечения организации системы оценки качества знаний студентов	Взаимоопределение инструктивно-методического обеспечения и конкретной практики работы высших учебных заведений	Преобладание инструктивно-методического обеспечения при проведении экспериментальной работы с учетом ее достижений	Доминирование инструктивно-методического обеспечения по отношению к практике работы высших учебных заведений

Анализ основных тенденций позволил сформировать целостное представление о развитии системы оценки качества знаний студентов и дидактики высшей школы, что представляется особенно актуальным в условиях реформирования системы высшего образования.

Список литературы

1. Джуринский А. Н. Российская педагогика: история и современность: монография. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2008. 204 с.
2. Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании: сб. документов за 1917–1947 гг.: в 2. М.;Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. 304 с.
3. Иванович К. А. О методах обучения в сельскохозяйственных вузах и техникумах: материалы по курсу «Методика сельскохозяйственного образования». М.: Полиграф. ин-т, 1933. 107 с.
4. Инструкция «Об учете и оценке успеваемости студентов». Архангельск: Изд. АЛТИ, 1936. 11 с.
5. Касаткин В. Т. Вузы в 1924/1925 году // Народное просвещение. 1925. № 4. С. 118–125.
6. Леонтьева Н. В. Развитие системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук. Глазов, 2011. 154 с.
7. Леонтьева Н. В. Учет качества знаний учащихся: сравнение подходов М. М. Пистрака и А. П. Пинкевича. // Вестн. Костромс. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2008. № 1. С. 246–248.
8. М.К. Проверка академической успешности студентов // Народное просвещение. 1924. № 4-5. С. 253-255.
9. Микельсон Р. М. Учет и контроль учебной работы учащихся школ взрослых. М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. 86 с.
10. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов, 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
11. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития: публицистическая монография. М.: Эгвес 2000. 272 с.
12. О лабораторно-групповом методе в ВУЗах // Ежедневник Народного Комиссариата просвещения. 1925. №1. С. 17-20.
13. О принципах оценки успеваемости студентов педвузов // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 62–63. С. 12–13.
14. Положение об управлении В.У.З. Р.С.Ф.С.Р. (принято на заседании Коллегии Наркомпроса 4 марта 1921 г.) // Бюл. официальных распоряжений и сообщений. 1921. № 8. С. 3-6.
15. Постановление «Об учете успеваемости студентов» // Ежедневник Народного комиссариата просвещения РСФСР. 1928. № 19. С. 8–11.
16. Система учета успеваемости студентов. М.: МАИ, 1934. 68 с.
17. Троицкий, Д. Т. Текущий учет – в основу производственного контроля втуза // За промышленные кадры. 1934. № 1. С. 42–45.
18. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377. Оп. 1. Д. 10. Об учебных планах и программах. 1918–1919 гг.
19. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 81а. Горьковский государственный педагогический институт. Протоколы заседаний методико-педагогической комиссии института. 1924–1926.
20. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 2734. Оп. 3. Д. 196. Горьковский государственный педагогический институт. Отчеты об итогах экзаменационных сессий. 1938–1939 уч. г.
21. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-5221. Оп. 4. Д. 75. Коммунистический университет им. Я. М. Свердлова. Сведения об успеваемости. 1919–1920 гг.

22. Центральный исторический архив Москвы. Ф. 363. Оп. 1. Д. 253. Московские высшие женские курсы. Ведомости успеваемости слушателей. 1917–1918.
23. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 414 с.
24. Шацкий С. Т. Учет – основа метода // Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 414 с.

TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF ESTIMATION SYSTEM STUDENT'S KNOWLEDGE QUALITY IN THE 20-30S OF THE 20TH CENTURY

N. V. Leonteva

Glazov State Pedagogical Institute V. G. Korolenko, Glazov

In given article are considered main trends of the development of the system of the estimation quality knowledges student in 20-30 XX, happens to their phased feature. The Presented scheme, defining intercoupling between trend on chosen historical stage.

Keywords: *Checking and Estimation of student knowledge's quality, Stages of the Development of the System of the student knowledge's quality estimation, Trends of the Development of the System of the student knowledge's quality estimation*

Об авторе:

ЛЕОНТЬЕВА Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики, теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» (427621, Удмуртская республика, г. Глазов, ул. Первомайская, 25), e-mail: nikitina_nata@mail.ru